



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildningen
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

Barnlitteraturen i förskola och skola
- En undersökning i invandrartäta- och invandrarglesa verksamheter
samt i verksamheter med funktionshindrade barn

Petra Bäck
Anna Pavasovic
Annika Skogberg

LAU 350: Människan i världen
Handledare: Maj Asplund Carlsson
Rapportnummer: HT 05 1080-003

ABSTRACT

INSTITUTION	Litteraturvetenskapliga institutionen.
FÖRFATTARE	Petra Bäck, Anna Pavasovic och Annika Skogberg
TITEL	Barnlitteraturen i förskola och skola – En undersökning i invandrartäta- och invandrarglesa verksamheter samt i verksamheter med funktionshindrade barn

SYFTE	Vårt syfte är att kartlägga vilken barnlitteratur som finns tillgänglig för barnen och hur den används i förskola och grundskolans tidigare år. Syftet är även att undersöka om barnlitteraturen och användandet av den skiljer sig åt i tre olika områden.
FRÅGESTÄLLNINGAR	<ul style="list-style-type: none">• Vilken barnlitteratur finns tillgänglig för barnen i de olika verksamheterna?• Skiljer det sig mellan hur förskollärare och lärare använder sig av barnlitteratur och ser användningen olika ut i resursverksamheterna, de invandrartäta och de invandrarglesa verksamheterna?• Har förskollärarna och lärarna i verksamheterna någon grundtanke när det gäller användandet av barnlitteratur?
MATERIAL OCH METOD	Vi har gjort kvalitativa intervjuer med tre förskollärare och lika många lärare som arbetar i tre skilda områden. I verksamheterna har även observationer över litteraturen och miljön kring den gjorts. Vi har tagit del av och bearbetat litteratur som är relevant för vårt examensarbete.
RESULTAT	Användandet av barnlitteratur skiljer sig inte mycket åt mellan de olika verksamheterna. Det som utmärker en av förskolorna är att de har taktila böcker och att en skola har böcker som skildrar olika kulturer och länder. Gemensamt för de intervjuade förskollärarna och lärarna är att de tycker att barnlitteratur främjar barns språkutveckling.
NYCKELORD	Barnlitteratur, högläsning, språkutveckling, mångkultur och bokdiskussioner.

FÖRORD

Idén till det här examensarbetet väcktes efter att vi lyssnat på en föreläsning om barnlitteratur och därigenom fått ett intresse för ämnet. Det intresset har vidare byggts upp under vår studietid och lett till att vi velat behandla ämnet i det här examensarbetet. Under arbetsprocessen har vi var för sig läst litteratur och artiklar och för att sedan delge varandra det som varit relevant för vårt arbete. Vi har enskilt tagit kontakt med en förskollärare och en lärare var, som vi sedan intervjuat. Efter intervjuerna har vi tillsammans arbetat med att gå igenom och sammanställa intervjusvaren. Vi har under hela examensarbetets skrivprocess samarbetat och varit med och skrivit alla delar tillsammans. Vi anser att det för oss var det bästa arbetssättet för att på ett enkelt sätt få examensarbetet så enhetligt skrivet som möjligt.

INNEHÅLL

1. INLEDNING	1
2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	2
3. TEORETISK ANKNYTNING	3
3.1. VAD ÄR BARNLITTERATUR?	3
3.1.1. Barnlitteratur ur ett historiskt perspektiv	3
3.1.2. Olika kategorier av barnlitteratur	4
3.1.3. En barnboks uppbyggnad	5
3.2. BARNLITTERATURENS OLIKA ANVÄNDNINGSSOMRÅDEN	6
3.2.1. Barnlitteratur ur skilda synvinklar	6
3.2.2. Barnlitteratur som redskap för att bearbeta händelser	7
3.2.3. Barnlitteraturens betydelse för språkutveckling	8
3.2.4. Den pedagogiska läsmiljön	9
3.2.5. Samarbete med bibliotek	10
3.3. BARNLITTERATUR OCH MÅNGKULTUR	11
3.3.1. Barnlitteraturens betydelse för invandrarbarn	11
3.3.2. Barnlitteraturens betydelse för barn i behov av särskilt stöd	12
3.4. LÄRANDETEORIER OCH BARNLITTERATUR	13
3.4.1. Ett sociokulturellt perspektiv på lärande	13
3.4.2. Ett fenomenologiskt perspektiv på lärande	14
4. MATERIAL OCH METOD	16
4.1. METODDISKUSSION	17
5. RESULTATREDOVISNING	19
5.1. HÖGLÄSNING AV BARNLITTERATUR	19
5.2. BARNLITTERATUR OCH SPRÅKUTVECKLING	20
5.3. ATT BEARBETA HÄNDELSER MED HJÄLP AV BARNLITTERATUR	21
5.4. VERKSAMHETERNAS SAMARBETE MED BIBLIOTEK	22
5.5. UTFORMNING AV LÄSMILJÖN	23
5.6. OBSERVATIONER ÖVER BARNLITTERATUR OCH LÄSMILJÖ	24
6. SLUTDISKUSSION	26
6.1. DISKUSSIONSSAMMANFATTNING	34
7. REFERENSLISTA	36
7.1. SKÖNLITTERATUR	38

1. INLEDNING

Tänk att äga en bok alldeles själv – att man inte svimmade av lycka! Ännu kan jag minnas hur dessa böcker luktade, när man fick dem färska och nytryckta. Jo, man började med att lukta på dem, och av alla dofter i världen fanns ingen godare. Den var full av försmak och förväntan.

(Lindgren, 1984: 10)

Kåreland (2001) skriver att undersökningar visar att andelen läsande barn sjunker. ”Den tid föräldrar och andra vuxna ägnar åt högläsning för de små barnen har också krympt. Bara nio minuter per dag läses det för små barn” (s.18).

Det första citatet beskriver Astrid Lindgrens känsla och minne av att som barn få en egen bok. Vi kan mycket väl känna igen oss i detta citat, det var lyckliga stunder då vi som barn fick egna böcker. Därför tycker vi att det Kåreland framhåller om att dagens barn allt mindre kommer i kontakt med böckernas värld, är skrämmande. Möjligtvis är det så att läsning idag får allt mer konkurrens från andra medier och fritidsintressen. Vi tror att det i vårt samhälle, där dagen för många kan präglas av stress, kan vara svårt att finna tid och ro för att sitta och läsa en bok. Vi anser dock att litteratur av många anledningar är så pass viktig för oss att vi måste ta oss tid att njuta och lära av den.

I läroplanen för förskolan (Läraryrket, 2001: 25, 30-31) står det bland annat att förskolan ska vila på demokratins grund där barnen skall utveckla sin förmåga att berätta, reflektera, lyssna och uttrycka sina egna uppfattningar. Det står även att förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar sitt eget ord- och begreppsförråd, ett intresse för skriftspråk samt förmåga att leka med ord.

Vi har genom tidigare erfarenheter från kurser i lärarutbildningen, arbetsliv samt diskussioner med olika arbetslag på den verksamhetsförlagda utbildningen förstått att läsning av barnlitteratur främjar ovanstående mål. Vi har även läst mycket litteratur som tar upp kopplingen mellan böcker och språkutveckling. Lundberg (1998) anser att barn som växer upp i en miljö där det inte finns några böcker eller några vuxna som visar intresse för att läsa kan ha en mindre chans att utveckla ett intresse för läsning. Lundberg menar också att det är viktigt för språkutvecklingen att den språkliga miljön i förskolan är riklig. Han framhåller att det är bra att man läser mycket för barnen och leker med ord och ljud (Lundberg, 1998).

I grundskolans kursplan för svenska nämns det att eleverna skall få möjlighet att lära av och uppleva skönlitteratur. Skönlitteratur är tillsammans med andra medier en del av kulturarvet och förmedlar värderingar och kunskaper. Genom att ta del av litteratur kan eleven få möjlighet att förstå kulturell mångfald och möta författarskap från olika tider och länder (Skolverket, 2000).

Vi valde att skriva om barnlitteratur i förskolan och grundskolans tidigare år för att vi kommit i kontakt med ämnet under lärarutbildningens gång och ville genom det här examensarbetet ytterligare utveckla våra kunskaper inom området. Det vi främst ville fokusera på var vilken barnlitteratur som finns i dessa miljöer och hur den används i förskolan och grundskolans tidigare år. Vi har besökt tre olika områden med olika förutsättningar och vår tanke var att jämföra användandet av barnlitteratur inom dessa.

2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

De tre områden vi besökt är belägna i Göteborgs kommun och i en närliggande grannkommun. I ett av de områden som besökts finns en förskola och en klass där några av barnen är i behov av särskilt stöd.¹ Med det menas att barnen har fysiskt eller psykiskt funktionshinder. I ett annat område som besökts är flertalet av barnen och deras föräldrar invandrare, vilket innebär att det finns många olika nationaliteter på förskolan och skolan.² Det tredje området som besökts utmärks av att majoriteten av barnen och deras föräldrar har svensk bakgrund.³

Vårt syfte med det här examensarbetet är att kartlägga vilken barnlitteratur som finns tillgänglig för barnen och hur den används i förskola och grundskolans tidigare år. Syftet är även att undersöka om barnlitteraturen och användandet av den skiljer sig åt i våra tre områden.

Våra frågeställningar är:

- Vilken barnlitteratur finns tillgänglig för barnen i de olika verksamheterna?
- Skiljer det sig mellan hur förskollärare och lärare använder sig av barnlitteratur och ser användningen olika ut i resursverksamheterna, de invandrartäta och de invandrarglesa verksamheterna?
- Har förskollärarna och lärarna i verksamheterna någon grundtanke när det gäller användandet av barnlitteratur?

¹ Vi har valt att benämna dessa som resursverksamheter/resursområden.

² Vi har valt att benämna dessa som invandrartäta verksamheter/områden.

³ Vi har valt att benämna dessa som invandrarglesa verksamheter/områden.

3. TEORETISK ANKNYTNING

Per Fröjd (2005: 167, 171-172) uttalar sig om sjunkande läsförmåga bland gymnasieelever i Borås. Han har under tre vårar gjort läsprov med cirka 500 elever i år nio. Testet mätte läshastighet och läsförståelse och visade att förmågorna minskade för varje år. ”Och det var inte bara de svaga eleverna som läste sämre, utan även de duktigaste läsarna som oftast är flickor”, berättar Per Fröjd. I grundskolans kursplan för svenska (Skolverket, 2000) står det att arbete med litteratur ger kunskaper om vår omvärld, olika kulturer och om det svenska språket. Man kan i kursplanen också läsa att litteratur dessutom ger elever tillfälle att uttrycka känslor och tankar. Kåreland (2001: 18) skriver att undersökningar visar att andelen läsande barn sjunker och att även föräldrar läser mindre tid för sina barn.

Nedan behandlar vi ämnet barnlitteratur samt några olika användningsområden som ämnet kan kopplas till. Vi tar också upp barnlitteraturen i relation till mångkultur och lärande. Avsnittet avslutas med en redogörelse över två olika teoretiska perspektiv på lärande. Något som vi genomgående knyter an till är relevanta inslag från rådande styrdokument.

3.1. VAD ÄR BARNLITTERATUR?

Enligt *Nationalencyklopedin* är barnlitteratur ”böcker, dock ej läroböcker, utgivna speciellt för barn och unga, såväl original som bearbetad vuxenlitteratur” (Nationalencyklopedin, 2005). Nettervik (2002: 9) framhåller att en barnbok inte är skriven av barn utan skriven för och om barn. Nikolajeva (2004: 15) menar att barnlitteratur är litteratur skriven, publicerad, behandlad och marknadsförd av specialister där barn är den huvudsakliga publiken.

Under nästkommande rubriker kommer vi först att ta upp barnlitteratur ur ett historiskt perspektiv för att sedan visa några av de kategorier av barnlitteratur som finns och som vi kan koppla till vår undersökning. Vi kommer här även att behandla barnlitteraturens uppbyggnad.

3.1.1. BARNLITTERATUR UR ETT HISTORISKT PERSPEKTIV

Ingrid Nettervik (2002: 6) skriver att barnbokens egentliga födelse kan förläggas till 1700-talet och upplysningstiden, men det var först under 1900-talets början som den började likna den litteraturen vi har idag. Man började då anpassa litteraturen efter barns egna behov, medan man tidigare mest velat använda litteraturen för att forma barn till välanpassade och väluppfostrade individer. Även Kåreland (2001: 25, 27) framhåller att de äldsta barnböckerna, enligt vårt sätt att se, varken var spännande eller roliga utan hade endast ett pedagogiskt syfte. De var främst ämnade till att uppfostra barn och förmedlade normer och värderingar som gällde arbetsamhet, renlighet eller religion. I boken *Möte med barnboken* finns ett exempel ur en barnbok från år 1851, skriven av Johan Wilhelm Hey:

Mari, Mari! hvad gör du nu?
I mammas matskåp tittar du?
Carl borde väl ha bättre sed,
Men ej förthy han tittar med.

Vänd bort, vänd bort det lystna öga!
Fly sådan lust, som hedrar föga,
Och minnens väl, att aldrig göra
Hvad mamma ej får se och höra.

(Kåreland, 2001: 31)

Fram till slutet av 1800-talet var litteraturen främst riktad till välbärgade barn och det var ofta en idyllisk värld som skildrades. Därefter började man dock tänka om och man ville att även de mindre välbärgade skulle få tillgång till god litteratur. I samband med detta började man

också ha barn från samhällets lägsta skikt som huvudpersoner i böcker. Ett exempel på detta är *Barnen ifrån Frostmofjället* av Laura Fitinghoff (Kåreland, 2001: 33, 97).

År 1945 kom genombrottet för den moderna svenska barnboken, detta i samband med att Astrid Lindgren gav ut *Pippi Långstrump*. Pippi betedde sig inte alls så som gestalter i tidigare barnböcker hade gjort. Hon gjorde uppror mot stela vuxenattityder och stod på de svagas sida (Nettervik, 2002: 10-11). Hon ifrågasatte de vuxnas normer och visade att barnens normer var lika mycket värda (Nikolajeva, 2004: 17). Här nedan följer ett citat ur boken *Pippi Långstrump*:

Pippi sträckte ut benen framför sig och placerade kakfatet mellan tåspetsarna. Sen doppade hon friskt i kaffekoppen och körde in så mycket kakor i munnen, att hon inte kunde få fram ett ord, hur mycket hon än försökte. I en handvändning hade hon gjort slut på kakorna på fatet.

(Lindgren, 1945: 96)

På 1960- och 1970-talet dominerade en samtidsorienterad syn på barnlitteratur, vilket innebar att man ansåg att barn så tidigt som möjligt skulle göras medvetna om omvärlden. Man skildrade höghusbarn, skilsmässobarn, dagisbarn och även u-landsbarn och invandrarbarn i barnlitteraturen (Nettervik, 2002: 178). Kåreland (2001: 36) framhåller att dagens barnbok är en spegel av samhället och de sociala förändringar som skett. Det postmoderna samhället skildras också i barnboken, där finns saknaden av meningsfulla sammanhang och varaktighet samt en ökad känsla av utanförskap. Nettervik (2002: 89-91) skriver att de böcker som idag är mest populära och älskade bland barn och vuxna är till exempel *Alfons Åberg*, *Milla* och *Bill och Bolla* av Gunilla Bergström. Hon tror att det beror på att dessa böcker skildrar verkligheten på många sätt. Även Sven Nordqvists böcker om *Pettson och Findus* samt Jukka och Tomas Wieslanders böcker om *Mamma Mu* är böcker som barn och vuxna visar stort intresse för. Det kan enligt Nettervik bero på Nordqvists humoristiska illustrationer.

3.1.2. OLIKA KATEGORIER AV BARNLITTERATUR

Pekboken är barnets första bok och är en speciellt utformad bilderbok helt utan eller med enstaka ord. Den syftar till att hjälpa barnet att identifiera och namnge föremål omkring sig. Genom pekboken kan barn få en vana att på egen hand komma i kontakt med böcker, vilket kan grundlägga ett intresse för litteratur och läsning (Kåreland, 2001: 54).

Enligt Maria Simonsson (2004: 18-19) går det inte att, på ett kort och koncist sätt, definiera vad en *bilderbok* är. Hon menar att bilderboken inkluderar många olika typer av böcker, så som fakta- och skönlitterära böcker, med varierad tjocklek, storlek och utformning. Nettervik (2002: 67) säger att en bilderbok är en bok där bilderna spelar en dominerande roll. På varje uppslag förekommer minst en stor bild och bilderna är ofta konstnärligt välgjorda och färgrika.

Susanna Ekström och Britt Isaksson (1997: 41-42) skriver om *kapitelböcker* och med det menar de böcker som innehåller mer text än bilder. Bilden har i dessa böcker inte en framträdande roll utan fungerar mer som en inspirationskälla och ett komplement till de bilder man skapat i fantasin. De framhåller också att några av våra vanligaste klassiska kapitelböcker som används på förskolan är till exempel *Lotta på Bråkmakargatan*, *Pippi Långstrump* och *Emil i Lönneberga*.

När det gäller *sagor* skiljs det mellan folksagor och konstsagor. Folksagan är en anonym berättelse som förts vidare genom muntlig tradition innan den till slut skrivits ned. När

folksagorna först började tryckas, presenterades de först som vuxenlitteratur. Under 1800-talet övergick de till att bli barnlitteratur, dock under protester från pedagoger på grund av att innehållet ofta ansågs vara groteskt (Bergstrand, 1985: 143). *Askungen* är ett exempel på en folksaga som nedtecknades redan på 800-talet före Kristus (Nettervik, 2002: 28). I folksagor ingår ofta övernaturliga inslag så som troll, häxor, drakar och hjältar. Hjältar får ofta genomgå svåra prövningar innan de når sitt mål. Till skillnad från folksagan har konstsagan alltid en namngiven författare. Författaren har, när han skriver en konstsaga, folksagan som utgångspunkt. Ett exempel på en konstsaga är *Den fula ankungen* av H.C Andersen (Kåreland, 2001: 61, 63).

Fabler är gamla berättelser som innehåller en sensmoral och lärdom och användes förr i uppfostringssyfte. Fabeln skiljer sig från sagan då den är kortare och kretsar kring en episod, där huvudpersonerna oftast är djur med mänskliga egenskaper (Nettervik, 2002: 17). Chambers (1987: 18) skriver att djur i fabler är fantasidjur som besitter mänskliga attribut så som livsvilja, smicker och list.

Under romantiken uppstod ett intresse för *rim* och *ramsor* vilket sedan dess använts inom barnlitteratur. Utgångspunkten inom genren är att man har en lekfull attityd till språket. Ibland saknas ett egentligt innehåll och fokus ligger istället på språkligt nyskapande och på att vrida och vända på ord (Nettervik, 2002: 56). Lennart Hellsing anser i sin bok *Tankar om barnlitteraturen* (1999) att en barnbok kan liknas vid en leksakslåda där man kan plocka ut ord och leka med dem. Han skriver att man i denna lek ”smakar på klanger och rytmer och bygger nya egna fantastiska luftslott – för att i nästa sekund rasa alltsammans och börja om från början igen” (s.43).

3.1.3. EN BARNBOKS UPPBYGGNAD

Maria Nikolajeva (2004: 57-60) skriver att sättet att berätta i all världens litteratur är hämtat ur folksagor och myter och detta gäller också barnlitteraturen. Hon beskriver olika sorters handlingar inom barnlitteraturen. Det vanligaste handlingsförloppet i en barnbok är enligt henne den så kallade *progressiva handlingen* som innebär: hem – uppbrott hemifrån – äventyr – hemkomst. Hjälten i berättelsen ger upp hemmets trygghet för att ge sig iväg på spännande äventyr. På bortaplan är det dramatiskt och farligt och hjälten får utstå prövningar av olika slag. Hjälten återvänder hem efter att ha vunnit nya kunskaper eller skatter.

En annan sorts handling, som Nikolajeva skriver om, är den *episodiska handlingen*. Där skildras enstaka händelser eller episoder som var och en oftast innehåller det progressiva grundmönstret. I den episodiska handlingen hålls enstaka händelser samman av miljöer, motiv och personer. En liknande sorts handling är den *kumulativa handlingen*, men det som skiljer dem åt är att en person, händelse eller ett mönster läggs till vid varje episod. I en *kedjehandling* möter en hjälte en ny person i varje episod utan att personerna kopplas till varandra. *Ramberättelse* innebär att det inom en berättelse finns en annan berättelse. Det kan till exempel vara att en person berättar en historia för en annan person, samtidigt som händelsen utspelar sig. Vidare skriver Nikolajeva om att många personer kopplar lyckliga slut till barnlitteratur och att det är något som flera forskare och läspedagoger kräver. Hon tillägger dock att flera moderna barn- och ungdomsböcker avviker från detta mönster.

Hellsing (1999: 52) framför tre olika kriterier som man kan fordra av en bra barnbok. Det första är att boken ska intressera barn. Det andra är att boken ska ha estetiska kvalifikationer och det tredje är att de etiska frågorna den berör har en godtagbar moral.

3.2. BARNLITTERATURENS OLIKA ANVÄNDNINGSMOMRÅDEN

I studien *Barnbarometern 2002/2003* presenteras tre- till åttaåringars användning av olika massmedier. De påvisar att lästiden samt andelen barn som dagligen läser böcker, har minskat sedan mätningarna påbörjades år 1984. Minskningen avstannade dock från år 1998/1999 och därefter har användningen av barnlitteratur ökat något fram till 2003 (*Barnbarometern*, 2003). Kåreland (2001: 18) hävdar att barns läsande har minskat och att vuxna ägnar allt mindre tid till högläsning för sina barn.

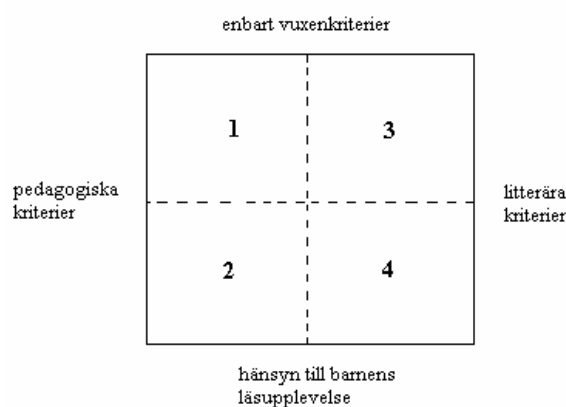
Pedagoger använder böckerna till många ändamål och ser barnboken som ett redskap med potential att bland annat främja barnens språkutveckling, att utveckla deras fantasi, att ta upp och hantera olika ämnen och frågor, att ge en stunds vila eller underhållning och att utgöra en introduktion till den riktiga litteraturen.

(Simonsson, 2004: 15)

I följande avsnitt presenteras olika synvinklar på barnlitteratur samt hur litteratur kan användas för att bearbeta händelser och känslor. Även barnlitteraturens betydelse för språkutveckling tas upp. Miljöns betydelse och pedagogers roll i skapandet av en tillåtande miljö samt verksamhetens samarbete med bibliotek, finns i slutet av detta avsnitt.

3.2.1. BARNLITTERATUR UR SKILDA SYNVINKLAR

Nikolajeva (2004: 24-25) presenterar fyra olika sätt att närma sig barnlitteratur. Detta illustreras i nedanstående figur.



Figur 1.

Den första rutan tar upp traditionella pedagogiska metoder, vilket innebär att bedömning av barnlitteratur styrs av vuxnas religiösa, moraliska eller politiska värderingar. Utgångspunkten är att de barnböcker som kan användas i uppfostringssyfte är bra. I ruta två behandlas läopsykologiska metoder där forskare står på barns sida och ser läsning som en nödvändighet för att tillfredsställa känslomässiga behov. Utgångspunkten är här att de böcker som barn tycker om är bra. Den tredje rutan fokuserar på litterära kvaliteter där utgångspunkten är att en bra barnbok även är bra för vuxna. Den fjärde och sista rutan beskriver estetiska metoder där man tar hänsyn till barns läsupplevelse och det som är relevant för dem. Utgångspunkten här är att en bra barnbok har karakteristiska egenskaper. Nikolajeva (2004: 24-25) framhåller att

detta är en mycket förenklad schematisk framställning och att många forskare rör sig mellan de olika rutorna när det gäller sin syn på barnlitteratur.

Nettervik (2002: 9) skriver om begreppet adaptation. Det betyder enligt henne att man bearbetar texter för att de ska passa barn, man undviker svåra ord och tillkrånglade meningar och ser till så att man har lagom långa stycken. Föreläsningsvis säger hon att en del av den tidiga barnlitteraturen var vuxenlitteratur, som anpassats språkligt. Det var litteratur som upplysningspedagoger ansåg att barn borde ta del av. Exempel på sådana böcker är *Robinson Crusoe* och *Gullivers resor* från år 1719 respektive 1726.

3.2.2. BARNLITTERATUR SOM REDSKAP FÖR ATT BEARBETA HÄNDELSER

I läroplanen för förskolan (Lärarförbundet [Lpfö 98], 2001: 25) och i läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lärarförbundet [Lpo 94], 2001: 14) står det bland annat, att förskolan respektive skolan skall sträva efter att varje barn respektive elev kan leva sig in i och förstå andra människors situation, samt att visa respekt och omsorg för sin omgivning. Vidare nämns det i Lpfö 98 (Lärarförbundet, 2001: 30) att arbetslaget skall lyfta fram och problematisera livsfrågor och etiska dilemman. I Lpo 94 (Lärarförbundet, 2001: 13) står det att skolan skall sträva efter att varje elev utvecklar sin förmåga att medvetet uttrycka och göra etiska ställningstaganden, grundade på personliga erfarenheter och kunskaper.

Kåreland (2001: 18) menar att läsning av barnböcker ger barn möjlighet att möta olika sorters verkligheter och förebilder. Idag finns ett stort och rikt barnlitteraturutbud som gör att man utan besvär kan hitta böcker som ger nya upplevelser och hjälper barnen att bättre lära känna sin vardag och sig själva. Rigmor Lindö (2002: 144) framhåller att genom att låta barn lyssna på sagor, blir de förtrogna med existentiella frågor som till exempel kärlek och hat, skuld och ansvar, liv och död. Nikolajeva (2004: 68) uppmärksammar att en stor förändring som genomgått i barnböcker är att döden sedan 1800-talet blivit omskriven i mindre grad. En förklaring till det är den sociala bakgrunden. Exempelvis var barndödlighet vanligare förr, medan barn idag mer sällan möter död i vardagen. A. Boglind (personlig kommunikation, 27 september, 2004) nämnde att en bra bok att använda med barn vid dödsfall är Ulf Nilssons bok *Adjö Herr Muffin* (2002) som handlar om ett marsvin som dött.

I Kåreland (2001: 108, 112) står det att det idag allt oftare skrivs böcker med stark anknytning till den sociala verkligheten. I dessa böcker kan man bland annat läsa om utsatta barn som på grund av svek från vuxnas sida tvingas leva ett hårt liv. Hon tar även upp att det finns böcker som behandlar barns svåra upplevelser och lidande i samband med krig och flykt. Nikolajeva (2004: 68) skriver om vänskap som ett vanligt motiv i barnlitteraturen. Det kan röra sig om vänner som är ute på äventyr tillsammans eller om känslor så som kärlek, rivalitet och svartsjuka vänner emellan.

I *Barnböcker och läslust* av Kerstin Rimsten-Nilsson (1981: 145), lyfts det fram att litteratsamtal med barn kan leda till diskussion om allvarliga frågor som Gud, rätt och orätt, rikedom och fattigdom eller människors olika livsvillkor. Föreläsningsvis skriver hon att den vuxne som leder en sådan diskussion verkligen bör ha en genomtänkt åsikt själv. Vidare skriver hon att den vuxne även behöver lyssna, kunna ge uttryck och formulera sig på ett begripligt och tydligt sätt. Ekström och Isaksson (1997: 43-44) är inne på samma spår och skriver att den vuxne måste läsa boken i förväg för att veta vad som kommer att hända och därmed ha ett förspång om det blir kusligt, roligt eller känslomässigt starkt. De menar också att barn har svårare än vuxna att uttrycka upplevelser i ord. De har därför ett stort behov av att

få tillgång till bra böcker, få uppleva och sedan få uttrycka känslor för någon. Aidan Chambers (1987: 116) skriver att lärare har en benägenhet att välja de böcker som de själva läst som barn. Rimsten–Nilsson (1981: 153) säger även att det är bra att skaffa litteratur som skapar möjlighet att prata med barn om saker som hänt i deras vardag. Det kan skapa situationer där den vuxne exempelvis kan fråga ”Vad känner du igen?” eller ”Har du också varit med om det här?”.

Enligt Kari Pape (2001: 107) är det bra att läsa för barn och det centrala blir då att skapa en dialog, där barnet blir en aktiv deltagare i läsningen. Det är viktigt att som vuxen låta barn få säga vad de vill och låta dem prata färdigt. Det är viktigt att visa intresse för vad barn säger därför att de aldrig vet vilka reaktioner de möter från vuxna. När barn väl tar chansen att delge vuxna sina tankar och känslor riskerar de alltid att bli förbisedda, avvisade och missförstådda. Chambers (1998: 56) poängterar vikten av att samtala kring den litteratur som lästs. Han säger att det är viktigt att alla, både barn och vuxna, känner att det de har att säga är värt att berättas. Det är lätt att barnen tappar intresse för läsning, om vuxna avfärdar vad de egentligen tycker. Han säger också att det är mycket enklare att få barn att sluta prata än att få dem att börja. Ett av de ord man ska akta sig för att använda är ”Varför?” eftersom ordet har en aggressiv och förhållningsliknande klang och kan hämma barnens vilja att uttrycka sig. I grundskolans kursplan för svenska står det bland annat att arbetet med litteraturen bör tillgodose elevernas behov av att uttrycka vad de tänker och känner (Skolverket, 2000).

3.2.3. BARNLITTERATURENS BETYDELSE FÖR SPRÅKUTVECKLING

Ett av strävansmålen i Lpo 94 (Läraryrket, 2001: 15, 11) är att eleven skall utveckla ett rikt och nyanserat språk. Ett annat uppdrag som skolan har är att samarbeta med hemmet i fråga om barns lärande och utveckling. I Lpfö 98 (Läraryrket, 2001: 31-33) står det att förskolan skall sträva efter att varje barn stärker sitt ord- och begreppsförråd. Fortsättningsvis kan man i Lpfö 98 läsa att förskolan tillsammans med hemmet ska skapa så bra förutsättningar som möjligt för att varje barn skall kunna utvecklas både rikt och mångsidigt.

Hellsing (1999: 26) menar att en av barnlitteraturens huvuduppgifter är att lära barn att behärska språket. Björk och Liberg (2005: 11-12) skriver om så kallad litterär amning, som betyder att man tidigt börjar med högläsning för barn. Det är viktigt att föräldrar läser för barn hemma och att personal i förskola och i skola jobbar med barnlitteratur och skapar trygga och glädjande miljöer där vuxna läser högt tillsammans med barn. Barn mår bra av litterär amning då de får se att böckernas värld har något värdefullt att erbjuda. Björk och Liberg (2005: 89) framhåller att föräldrar som läser högt för sina barn ska fortsätta med detta även när deras barn blir äldre och kan läsa själva. De menar att risken annars är att barn upphör med sin läsinlärning av rädsla för att föräldrar ska sluta läsa för dem. Även Ekström och Isaksson (1997: 46) anser att det kan vara en katastrof för många barn, om de vuxna slutar läsa högt för dem, för att få dem att träna sin egen läsning. De menar att böcker barn börjar läsa själva i skolan ofta är texter de inte är vana vid. De får då ta del av ett fattigare språk och går i och med det miste om tjocka högläsningsböcker som har spännande innehåll och ett fantastiskt berättarspråk. Ann-Katrin Svensson (2005: 34-36) anser att pedagoger inom förskola och skola bör uppmuntra föräldrar att läsa för sina barn. Hon menar att det ger tillfälle för föräldrar och barn till en gemensam upplevelse. Hon skriver att det är bra om pedagoger inom verksamheterna berättar för föräldrarna vilka böcker som barnen för närvarande är intresserade av. Föräldrarna kan då själva läsa böckerna och få en förståelse om varför deras barn gillar en specifik bok. För de föräldrar som inte inser vikten av att läsa böcker för sina barn ger Svensson några argument som visar litteraturens betydelse. Några av argumenten är

att det stimulerar fantasin, ökar intresset för skriftspråket, ger barn motiv att lära sig läsa, ger barn kunskap om andra kulturer samt stimulerar till samtal.

Björk och Liberg (2005: 90) menar att det även i skolan är viktigt att regelbundet läsa högt för eleverna. Man bör dagligen avsätta en tid för högläsning, då vet barn att de har något roligt att se fram emot. Forsling och Högberg (Myndigheten för skolutveckling, 2004: 21) tar i antologin *Leka – Språka – Lära* upp att det är bra att tidigt göra barn bekanta med språk och böcker genom att läsa högt tillsammans med dem. Genom att barn får lyssna på en berättelse, lär de sig hur språket är konstruerat och hur det låter samtidigt som de upptäcker retoriska grepp.

Kåreland (2001: 43) skriver att barn som växt upp i en miljö där de inte fått tillräckligt med språklig träning, ofta får det svårare att klara sig i skolan än barn som kommer från miljöer där man medvetet stimulerat språket. Hesslind (1999: 54) skriver att det i dagens komplicerade samhälle krävs att man kan uttrycka sig i tal och skrift. Han tycker sig se att barn i allt mindre utsträckning kan hantera språkverktyget och mest märks det hos arbetarklassens barn och bland invandrabarn.

Per Fröjd (2002: 8) anser att det är viktigt att läsa för barn eftersom de då får en varierad upplevelse av skriftspråket. Han menar att den vuxne har som uppgift att skapa tillräckligt frekventa, regelbundna och varierade lässtunder. I *Barnböcker och läslust* betonas det att det är viktigt att stimulera barns språkutveckling redan från födseln. Vidare skrivs det att barnlitteratur kan ge barn anledning att prata och därmed utvidga sitt ordförråd. Då barn får lyssna på språk genom böcker får de ta del av språkets uppbyggnad, vilket är bra för fortsatt språkutveckling. Samtidigt tränar de på att använda det språk de redan har (Rimsten–Nilsson, 1981: 22, 25, 27). ”Mottot för all läsning, vare sig det handlar om högläsning eller individuell läsning, bör vara att eleverna ska tycka att det är roligt. Då utvecklas deras språk...” (Björk & Liberg, 2005: 89).

Veli Tuomela (i Claesdotter, 2004a: 24-25) påpekar att bokläsning med tillhörande diskussion om vad man läst, är ett bra sätt att utveckla språket. För att få igång diskussion är det bra om den vuxne ställer frågor som exempelvis ”Varför?”, ”Hur kommer det sig?” eller ”Vad beror det på?” till barn, eftersom det enligt Tuomela är meningsfullt och språkutvecklande för barn.

3.2.4. DEN PEDAGOGISKA LÄSMILJÖN

Chambers (1987: 19, 123) framhåller att litteratur är en mänsklig rättighet. Han menar att, för att barn ska kunna använda litteratur måste de växa upp i en miljö som ställer litteraturen till förfogande och gör den befintlig. Han tycker att böcker bör placeras på hyllor och exponeras på ett lockande och iögonfallande sätt. Han anser vidare att läsmiljön är viktig på så sätt att det ska finnas bekväma sittplatser. Även Lindö anser att böcker ska vara placerade i barns ögonhöjd och locka till utforskande (2002: 134). Mem Fox (2004: 24) skriver dock att de böcker vi vuxna är rädda om kan förvaras utom räckhåll för barn. Hon menar att det kan bli extra spännande för barn att veta, att när de böckerna tas fram kommer de att få hela den vuxnes uppmärksamhet. Eva Johansson (2003: 103-104) skriver om exempel på pedagoger som medvetet anpassat miljön för att stimulera barns lust att lära. Pedagogernas tanke har varit att skapa en tillåtande miljö och de har då bytt ut höga hyllor till låga så att barn ska kunna nå böcker. Simonsson (2004: 15) skriver att barnlitteratur på en del småbarnsavdelningar placeras så att barnen inte kan nå den. Hon förmodar att anledningen till detta är att pedagoger tror att barn inte kan ta hand om eller ha litteratur tillgänglig utan att de förstör den.

Pramling Samuelsson & Sheridan (1999: 91) beskriver att många förskolor har skapat så kallade sagorum. Dessa är inredda med bland annat mjuka möbler, kuddar och med mysig belysning. Även Hesslind (1999: 108) poängterar vikten av att göra det mysigt då barn umgås med böcker. Han menar att trygghet, värme och avkoppling i samband med bokläsning gör att barn kopplar ihop böcker med positiva upplevelser. Enligt Kåreland (2001: 18-19) räcker det inte med att litteratur finns tillgänglig för barn, utan det viktiga är att barn får skapa en positiv inställning till litteratur och läsning, genom att de får umgås med böcker i lugn och ro.

I Claesdotter (2005: 35) kan man läsa att den fysiska miljön på förskola och skola sänder budskap om man som barn är välkommen att vistas där eller inte. Om barn utforskar eller inte, hänger bland annat ihop med om miljön är anpassad så att barn slipper be vuxna om hjälp. Vidare kan man läsa att det är viktigt att man inreder miljön på förskolan, så att det finns möjlighet att dra sig undan för att kunna vara i fred. Björk och Liberg (2005: 18) skriver att barn inte bryr sig om vare sig ytor, fina möbler eller möblering. Däremot tycker de att små vrår är mysiga. De skriver även att det är nödvändigt att ha läsplatser och platsen kan vara inredd med sago- och musikband, bandspelare och hörlurar så att barn kan lyssna på böcker och följa med i texter, i lugn och ro. Fortsättningsvis säger de att det vid gruppläsning gärna får finnas ett bord där barn kan samlas på ett trivsamt och praktiskt sätt. Björk och Liberg (2005: 20) tycker fortsättningsvis att utbudet av böcker i skolan ska bestå av antologier med sagor och berättelser, bilder- och kapitelböcker, poesiböcker, fakta- och ordböcker med mera. De säger också, att om man anser att utbudet inte räcker till, kan man fylla på med böcker från skol- och folkbibliotek.

3.2.5. SAMARBETE MED BIBLIOTEK

I Lpfö 98 (Lärarförbundet, 2001: 32) står det att förskolans uppdrag bland annat är att barn skall lära känna sin närmiljö och det lokala kulturlivet. I grundskolans kursplan för svenska (Skolverket, 2000) står det att elever skall stimuleras till att aktivt ta del av det kulturutbud som erbjuds samt till eget sökande efter meningsfull läsning.

Kerstin Rydsjö (Myndigheten för skolutveckling, 2004: 55-63) skriver att Sverige fick sin första bibliotekslag år 1997. Den framhäver att biblioteken i Sverige ska främja intresset för litteratur och när det gäller barn understryks uppgiften att stimulera språk och läsning. Rydsjö skriver vidare att det är viktigt att bibliotek med kulturella och pedagogiska ändamål fungerar som en länk mellan skolan och det övriga samhället. En stark tradition inom biblioteken är att arbeta med förskolebarn med läsfrämjande aktiviteter och det vanligaste är att man förser förskolorna med litteratur. Rydsjö säger att förskola och bibliotek sällan planerar det språkutvecklande arbetet tillsammans. Det samarbete som finns består av att biblioteken har information om böcker på föräldra- och personalmöten, att de ger bokgåvor till förskolor och barn samt att de har kulturarrangemang och tar emot studiebesök, menar hon.

När barn närmar sig sexårsåldern vill de ofta ha tillgång till fler böcker än de som finns hemma och på förskolan. Då är bibliotek, med sitt breda urval på böcker, ett bra komplement. De barn som lånar flest böcker på bibliotek är de som befinner sig i den så kallade slukaråldern. Då är man oftast omkring tio år gammal och är nyfiken på det mesta. ”Ett eget lånekort till biblioteket är en entrébiljett till en hel värld, en nyckel till en skattkammare som aldrig blir tom, hur mycket man än tar för sig under hela livet” (Ekström & Isaksson, 1997: 87).

Enligt Ekström och Isaksson (1997: 89-90) har lån av böcker på bibliotek minskat. De tror att det kan bero på att politiker och administratörer inte verkar ha förståelse för vad böcker och bibliotek betyder för barn. Detta har till exempel medfört att bibliotek har stängts eller att deras öppettider har begränsats, vilket bidrar till att det blivit svårare för barn att besöka bibliotek. Rydsjö (Myndigheten för skolutveckling, 2004: 66) skriver också att när biblioteken tvingas spara kan det hända att barnavdelningen inte längre blir bemannad av en barnbibliotekarie och att uppskattade sång- och sagostunder då försvinner. I studien Barnbarometern 2002/2003 presenteras att av de kulturevenemang som finns för tre- till åttaåringar, ligger biblioteksbesök i topp och så har det varit under de senaste nitton åren (Barnbarometern, 2003).

Ekström & Isaksson (1997: 88) menar att en av bibliotekariens viktigaste uppgifter är att de måste kunna ta till sig barns frågor och förstå vad de letar efter. I det mångkulturella Sverige finns det idag böcker på många språk och en annan av bibliotekariens arbetsuppgifter är att få en inblick i litteratur från olika delar av världen och kunna ge barn lockande valmöjligheter.

3.3. BARNLITTERATUR OCH MÅNGKULTUR

I den här delen av arbetet behandlas barnlitteratur ur en mångkulturell synvinkel. Enligt Nationalencyklopedin innebär begreppet mångkulturell att något är präglad av flera olika livsstilar, språk och erfarenheter (Nationalencyklopedin, 2005). I vårt arbete har vi tagit med de delar av mångkulturalitet som är relevant för det här arbetet. Vi börjar nedan med att fokusera på den roll barnlitteratur har för invandrabarn, för att vidare inrikta oss på barnlitteraturens betydelse för barn i behov av särskilt stöd.

3.3.1. BARNLITTERATURENS BETYDELSE FÖR INVANDRARBARN

I Lpfö 98 (Läraryrket, 2001: 28, 30) står det att förskolan skall se till att de barn som har annat modersmål än svenska får möjlighet att utveckla både sitt hemspråk och det svenska språket. Det står också att förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar respekt och känsla för andra kulturer samt känner delaktighet i sin egen kultur. Ett av målen i Lpo 94 (Läraryrket, 2001: 15) är att varje elev efter genomgången grundskola skall ha utvecklat en förståelse för andra kulturer.

Kåreland (2001: 21) säger att invandrabarn behöver läsa böcker från sina egna länder och på sitt eget språk och att skolan och biblioteken där har en viktig roll som litteraturförmedlare. Hon säger också att det krävs lättlästa böcker på svenska för invandrabarn, då det kan hjälpa dem att lära sig det svenska språket. Margreth Hill (1995: 23) framhåller i sin undersökning att hemspråksundervisning inte bara gynnar inläringen av modersmål, utan även gynnar inläringen av andra språk. Hesslind (1999: 114) anser att det är viktigt att invandrabarn får en bra svenskundervisning så att de blir riktigt tvåspråkiga istället för halvspråkiga. Han tycker inte att dagens svenska skola erbjuder elever denna möjlighet. Claesdotter (2004b: 31-32) tar bland annat upp att det är bra att använda tecken som stöd för att stötta barns språkutveckling. När man använder tecken som stöd använder man främst sina händer för att symbolisera olika substantiv, verb och adjektiv. När det gäller barn som är halvspråkiga i både svenska och modersmål är tecken som stöd ett bra hjälpmedel, eftersom det gör att barn lär sig svenska snabbare.

Pramling Samuelsson & Sheridan (1999: 95) framhåller att förskolans litteratur ska vara präglad av både den svenska kulturen och andra kulturer. I boken *Rinkebyskolan* (Busk, 2003: 132) nämns det att man lär sig mer om andra människor, om religioner, olika etniska grupper,

flyktingar och om hur det ser ut runt om i världen, genom att läsa litteratur. Kåreland (2001: 103-104) skriver att ett vanligt motiv som behandlas i barnlitteratur är känslan av att tillhöra en minoritetsgrupp. På 1980-talet skrevs det en del böcker om möten mellan olika kulturer och om de problem som kan uppstå. Kåreland säger att barn och ungdomar med invandrarbakgrund figurerar oftare i litteratur idag jämfört med förr. Enligt Helena Löfving (i Håkansson, 2001: 29) finns det dock få bilderböcker som handlar om invandrare. Hon tycker att detta är beklagansvärt, eftersom böckers handlingar oftast skildrar barns vardag, vilken för de flesta barn är fylld av mångkulturella inslag. Hon tror att detta problem kan komma att lösas om vi får fler barn- och ungdomsförfattare med invandrarbakgrund.

Annette Årheim (i Lannvik Duregård, 2004: 36) framhåller att barn måste få läsa böcker från andra kulturer än den västerländska om de ska kunna tillägna sig en mångkulturell förståelse. Hon menar att det alltså inte enbart räcker med att barn träffar andra barn från olika kulturer. Vidare skriver hon att svenska skolor fokuserar för mycket på den västerländska litteratur som finns. Rimsten-Nilsson (1981: 19) nämner att läsning av barnlitteratur, som förmedlar kulturarv kan bidra till att både invandrabarn och svenska barn lägger märke till och får mer kunskap om livet i kulturen de lever i. Eva Eckerbrant (i Wallström, 2004: 35-37) säger att information om modersmålsträning inte når alla föräldrar, men även att det inte är alla föräldrar som vill att deras barn ska ha den träningen. Sally Boyd, professor i allmän språkvetenskap, säger i samma artikel att det inte alltid är positivt att till varje pris tala modersmål med barn, eftersom det bland annat kan väcka traumatiska minnen. Hon framhåller dock vikten av att anställa flerspråkiga pedagoger i mångkulturella verksamheter.

3.3.2. BARNLITTERATURENS BETYDELSE FÖR BARN I BEHOV AV SÄRSKILT STÖD

Både i Lpfö 98 och Lpo 94 (Läraryrket, 2001: 26, 10) står det att verksamheterna ska ta hänsyn till barns skilda behov och förutsättningar. Det står också att verksamheterna ska ta extra ansvar för de barn som är i behov av särskilt stöd.

Gisela Håkansson (1998: 108) beskriver att det framförallt är viktigt att läsa barnlitteratur för barn med funktionshinder. Söderbergh (1997: 271) menar att tidig läsning när barnen är små, kan ge barn med funktionshinder ett ordförråd som de annars inte skulle kunna tillägna sig. Alla bibliotek kan hjälpa till att hitta och beställa böcker för barn med funktionshinder. På vissa bibliotek finns något som kallas för *Äppelhyllan*, som innehåller böcker för och om barn med funktionshinder. Böckerna kan även inspirera och ge stöd till vuxna som arbetar med eller har barn med funktionshinder (Dorbell, 2005).

Maria Beskow (i Risberg Stameus, 2005: 54) är en av få svenska grafiska formgivare som tillverkar taktila bilderböcker för synskadade barn. Alla dessa böcker tillverkas för hand och det är materialet som är det väsentliga. Hon menar att det gäller att få fram den rätta känslan när man illustrerar olika ting, det kan till exempel röra sig om sand, vatten och pälsdjur. Vidare säger hon att det är viktigt att skapa kännbara och tydliga konturer i böckerna. I taktila bilderböcker kan man inte genom olika färger ge bilder djup och liv, utan det gäller istället att använda bra material och stora kontraster, framhåller hon. Britt Nedenstam och Christina Wedenmark (2003: 59) skriver att man kan klistra in till exempel skumgummibitar eller möbeltassar mellan sidorna i en bok för att underlätta för barn som har problem med finmotoriken. Yvonne Eriksson anser att både seende och synskadade barn har nytta av att komma i kontakt med taktila barnböcker eftersom det kan utveckla deras förmåga att förstå bilder (Risberg Stameus, 2005: 54).

Enligt Nedestam och Wedenmark (2003: 47) finns det två typer av teckenspråk. Det ena är de dövas teckenspråk som har en egen grammatik. Det andra är tecken som stöd till tal, vilket är det vanligaste och viktigaste kommunikationsmedel som barn med utvecklingsstörning använder. Med tecken som stöd menas att man förstärker det talade ordet genom att även teckna det.

I Kåreland (2001: 102) kan man läsa att ett vanligt motiv i litteraturen förr, var sjukdomar och funktionshinder, som oftast skildrades som ett sorgligt tema. Numera tas motivet upp på ett mer realistiskt och varmt sätt. Föreläsningen tar Kåreland upp exempel på barnlitteratur som skildrar barn med funktionshinder och dylikt. Ett exempel är Annika Holms böcker om *Vanna* som handlar om ett funktionshindrat barn och hennes rätt till ett meningsfullt liv.

3.4. LÄRANDETEORIER OCH BARNLITTERATUR

Enligt Lpo 94 (Läraryrket, 2001: 11) skall skolan befrämja lärande och stimulera eleven att inhämta kunskaper. Det står också att lärande är nära förknippat med språk och identitetsutveckling. Vidare framhålls vikten av att eleven får utveckla sin kommunikativa och språkliga förmåga och det kan ske genom att eleven ges möjligheter att bland annat läsa och samtala. Ett av förskolans uppdrag är bland annat att förmedla kulturarv, traditioner, historia, kunskaper och språk (Läraryrket, 2001: 27).

Under den här avslutande delen av det teoretiska avsnittet framhålls två pedagogiska perspektiv på lärande. Först tas det sociokulturella perspektivet upp, där språk och socialt samspel är i fokus. I det fenomenologiska perspektivet, som sedan presenteras, är livsvärld och erfarenhet centrala begrepp.

3.4.1. ETT SOCIOKULTURELLT PERSPEKTIV PÅ LÄRANDE

I Lpfö 98 (Läraryrket, 2001: 28) står det att barn erövrar kunskap genom bland annat utforskande och då de samtalar, iakttar och reflekterar i ett socialt samspel. Samspel mellan barn och barn och mellan vuxna och barn ligger till grund för lärande. Ett av skolans strävandemål är att skapa förutsättningar där en social gemenskap ger elever trygghet och lust att lära. Ett annat mål skolan skall sträva mot är att varje elev skall lära sig ta hänsyn och visa respekt i samspel med andra samt att kunna arbeta och lära både på egen hand och i grupp (Läraryrket, 2001: 12, 14).

I boken *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv* (Säljö, 2000: 67, 88, 108) kan man läsa att ett sociokulturellt perspektiv är präglad av kommunikation och språkanvändning och att detta utgör en länk mellan barn och omgivning. Människan är i grunden en social varelse och strävar mot att kommunicera med andra. Språket är ett medel för att skapa kontakt med omgivningen och ett sätt att bli delaktig i sociala sammanhang. Säljö skriver vidare att språket är en länk mellan tanken och den yttre omvärlden. Genom att man vill göra sin tanke förstådd för andra måste man utveckla sin språkliga förmåga, genom att till exempel följa grammatikens regler. Ingrid Carlgren (1999: 19-21) framhåller att olika språkregler gäller i olika sociala praktiker. Hon menar att skolans språk kan vara hämmande på så sätt att elever ofta säger det som de tror förväntas av dem, istället för att de för fram tankar som de egentligen vill uttrycka.

Enligt Carlgren (1999: 38, 60) är det sociokulturella perspektivet en social praktik där lärande och kunskap är oskiljaktiga från det sociala sammanhanget. Hon framhåller att kunskap utvecklas genom samspel mellan människor och i olika kontexter. Säljö (2000: 34, 67) lyfter

fram att vi genom språket har möjlighet att dela kunskaper och erfarenheter med andra människor. Genom att fråga andra människor och genom att låna och byta information kan lärande uppstå. Då människor kommunicerar kan de ta del av hur andra förklarar och uppfattar världen. Även Olga Dysthe (2003: 31, 44) skriver att relationer och lärande hör ihop och att basen där är språk och kommunikation. Hon menar att omgivningen är av betydelse i elevers lärandeprocess, på så sätt att människor i en och samma kontext har olika kunskaper och kan på olika sätt bidra till gruppens lärande. Vygotskij i Dysthe (2003: 81) säger att alla har en viss utvecklingszon som sträcker sig från det man klarar av på egen hand till det man kan klara med hjälp av någon annan. Han menar att ”det som barnet kan göra nu med assistans kommer det senare att kunna göra ensam”.

Ett centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet är *artefakt*. Artefakter är de intellektuella och fysiska redskap som människan skapat för att underlätta sin tillvaro. Dessa artefakter använder människan då hon tänker och verkar i det dagliga livet (Säljö, Jan Schoultz & Jan Wyndhamn, 1999: 155-156). Säljö (2000: 82) menar att artefakter är redskap där mänskligt tänkande integrerats. Han lyfter även fram språket som ett av de viktigaste intellektuella redskap som människan har skapat för att göra tillvaron meningsfull. Carlgren (1999: 156) ger boken, pennan, pappret och datorn som exempel på fysiska redskap. Hon menar att människan alltid använder sig av artefakter och att vi i grunden är en redskapande varelse. Simonsson (2004: 13) skriver att boken länge har varit en materiell artefakt som bär på kulturarv, kunskaper och språk med mera. Samtidigt är boken ett pedagogiskt redskap som används för att föra vidare kunskap.

3.4.2. ETT FENOMENOLOGISKT PERSPEKTIV PÅ LÄRANDE

I Lpfö 98 (Läraryrket, 2001: 26) lyfts det fram att förskoleverksamheten skall ta hänsyn till barns olika förutsättningar och behov. Arbetet i förskolan ska präglas av trygghet, utveckling och lärande för att det enskilda barnets välbefinnande ska tillgodoses. Enligt Lpo 94 (Läraryrket, 2001: 10) skall skolans undervisning utgå från elevernas bakgrund och erfarenheter och vara anpassad efter varje elevs förutsättningar och behov.

Fenomenologi är enligt Jan Bengtsson (1998: 16, 18, 21) ett synsätt som utmärks av att man försöker förstå sociala grupper och enskilda människor utifrån de relationer och miljöer som de existerar i. Han skriver vidare att en del av fenomenologin är grundidén om livsvärlden. Med livsvärld menas den fysiska och psykiska verklighet vi ständigt befinner oss i. Johansson (2003: 23-24) framhäver att barn och vuxna lever tillsammans på förskolan och verksamheten blir en del av deras gemensamma livsvärld. Den gemensamma livsvärlden binds ihop av de sociala och kulturella miljöer som formats av samhället och dem själva. De erfarenheter barn tillägnat sig utanför förskolan har de fått i samspel med sin familj och andra. De erfarenheter som barn ger uttryck för, har de fått i det samhälle och i den kultur som de är uppväxta i. Johansson skriver också att människan erfar och uttrycker sig med kroppen och att den ständigt är närvarande i allt vi gör eftersom den alltid är i samspel med världen.

Frank Smith (2000: 98-99) säger att alla människor bär med sig tidigare kunskaper som ligger till grund för hur vi uppfattar världen. Han menar att våra tidigare erfarenheter är det enda som är roten till hur vi förstår, reagerar och handlar i vår omgivning. Elisabet Doverborg och Pramling Samuelsson (1999: 25) framhåller att handlande och erfarenhet är beroende av varandra eftersom barns erfarenhetsvärld utökas och förändras varje gång de erfar, förstår, uppfattar eller urskiljer något nytt. Enligt Hans Ingvar Roth (1998: 72) är det viktigt att ha elevers olika erfarenhetsvärldar som utgångspunkt. Ur ett moraliskt perspektiv är det betydelsefullt att varje elev får ta avstamp från sina erfarenheter och kunskaper och på så vis

vara delaktiga i utformandet av undervisningen. Gunvor Selberg (2001: 47, 49) talar om frigörande pedagogik där man utgår från det människan redan vet och kan. Då läraren är öppen för elevers behov och intressen leder det till att elever kan känna tilltro till sin egen förmåga. Då eleven får vara delaktig i undervisningen får det till följd att kunskapen blir djupare och att lusten att lära ökar.

Pramling Samuelsson och Sheridan (1999: 42, 44) menar att det är barns lärande som ska vara i centrum istället för undervisning och inläring. Det är då barn skapar innebörd och mening med hjälp av sina erfarenheter. Det handlar inte om inläring utan om att barn ska få en uppfattning om sig själv och sin omvärld. Fortsättningsvis skriver Pramling Samuelsson och Sheridan att det grundläggande för barns lärande är deras sätt att erfara, förstå och uppfatta sin omgivning. Barn utökar sin erfarenhetsvärld i situerade situationer och när detta sker uppstår lärande och ett nytt sätt att se sin omvärld.

Att berätta om en läsupplevelse är en fenomenologisk händelse, eftersom vi berättar om något som hänt oss och vår erfarenhet gör att vi kan skildra den (Chambers, 1987: 155). Ellin Oliver Keene och Susan Zimmermann (2003: 46, 119) skriver att när man har läst en barnbok för barn och har efterföljande boksamtal, bör man utgå från barnens egna erfarenheter för att klargöra bokens innehåll. Genom barns naturliga nyfikenhet och förmåga att ställa frågor vidgas barns erfarenhetsvärld samtidigt som deras förmåga att dra slutsatser och analysera stärks.

4. MATERIAL OCH METOD

För att genomföra vår undersökning har vi studerat litteratur och artiklar som har anknytning till ämnet barnlitteratur. En del av böckerna har vi kommit i kontakt med under våra inriktningar och specialiseringar i lärarutbildningen. Då vi läst kurser inom det allmänna utbildningsområdet har vi även läst litteratur som handlar om lärande och pedagogiska teorier, vilket vi också kunnat använda oss av och knyta an till i det här examensarbetet. Under relativt lång tid har vi sökt efter litteratur som behandlar det område vi fördjupat oss i. Bland annat har vi tagit kontakt med verksamma förskollärare och lärare, bibliotekarier samt sökt på Internet och i pedagogiska tidningar. Vi har också lagt vikt vid att studera hur förskolans och skolans styrdokument kan kopplas till vårt arbete. Studerandet av litteratur har vi fördelat mellan oss. Vi har sedan delgett varandra dess innehåll och diskuterat hur relevanta delar kunnat användas. Under vår skrivprocess har vi också haft kontakt med vår handledare, som givit oss tips på litteratur att studera och bearbeta. Bland annat har vi använt metodböcker som handlar om hur man genomför intervjuer och hur man skriver ett examensarbete.

Vi bestämde oss för att göra en kvalitativ undersökning med intervjuer som grund för att besvara våra frågeställningar. Utifrån vårt syfte funderade vi på vad vi ville få ut av våra intervjuer. Vi beslutade oss då för att, från våra respektive områden, intervjua en pedagog verksam i förskolan och en pedagog verksam i grundskolans tidigare år. Vi valde att göra ett strategiskt urval när det gäller vilka vi skulle intervjua och vi bestämde oss för att intervjua förskollärare och lärare som vi sedan tidigare känner. Enligt etikprövningslagen informerades självklart respondenterna om vad examensarbetet skulle handla om och att den information de gav, inte skulle användas någon annanstans än i vårt arbete (Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet, 1999). Förskollärarnas och lärarnas medverkan var frivillig och de informerades om att deras identiteter inte skulle framkomma i texten. Undersökningsgruppen bestod av sex kvinnor, varav en förskollärare och en lärare är representerade från respektive område. Förskolläraren i det invandrantäta området arbetar med barn i åldrarna tre till fem år och läraren i samma område arbetar i år två. Förskolläraren i det invandrarglesa området arbetar med barn i åldrarna ett till fem år, medan läraren är verksam i en F2-klass.⁴ Förskolläraren i resursområdet arbetar på en två- till sexårsavdelning där det finns tre barn i behov av särskilt stöd. Läraren i samma område är verksam i en F2-klass där det finns barn i behov av särskilt stöd.

Genom att vi har gjort en kvalitativ undersökning, med enbart sex intervjuer, blir det just dessa förskollärares och lärares ord som hamnar i fokus. Kvale (1997: 70) skriver att en kvalitativ intervju är en bra metod för att få upplysningar om erfarenheter ur respondenters vardag.

Då vi skulle formulera våra intervjufrågor, hade vi hela tiden vårt syfte i åtanke. Samtidigt tänkte vi på att få ut så mycket information som möjligt om respondenternas arbete med barnlitteratur. Något vi tänkte på då vi arbetade med att formulera våra frågor var att inleda intervjun med en öppen fråga där de intervjuade fick stort utrymme att tänka och tala själva. Våra frågor riktade sig både till den enskilda respondenten och till hur de i arbetslaget arbetar och ser på barnlitteratur. Frågorna strukturerades i en, för oss, logisk ordning för att intervjuerna i så stor grad som möjligt skulle te sig som ett vanligt samtal.⁵ Innan vi gick ut och intervjuade stämde vi av med vår handledare för att se om våra frågor var gångbara. Efter

⁴ F2-klass innebär en åldersintegrerad grupp med barn från förskoleklass, år ett och år två.

⁵ Se bilaga 1.

klartecken från henne, beslutade vi oss för att skicka ut intervjufrågorna till de utvalda respondenterna via e-post.

Intervjuerna genomfördes i avskilda rum på de olika verksamheterna. Vi spelade in våra intervjuer med hjälp av bandspelare, samtidigt som vi förde stödanteckningar. Vi lyssnade på de inspelade intervjuerna och skrev ordagrant ut vad som sades. Därefter gick vi tillsammans igenom utskrifterna för att sammanfatta dem och koppla dem till bearbetad litteratur.

Ytterligare en metod vi beslutade oss för att använda var observationer. Vi ville se i vilken grad litteraturen finns tillgänglig för barnen i de lokaler de vistas i och hur miljön kring böckerna är utformad. För att se vilka böcker som barnen har att tillgå gjorde vi en observation över vilken barnlitteratur som fanns i lokalerna.

4.1. METODDISKUSSION

När det gäller studerandet av sekundärkällor hade det optimala varit om vi alla tre hade läst och bearbetat all litteratur. Det sågs dock inte möjligt att genomföra på grund av tidsbrist. För oss fungerade det bra att dela upp litteraturen för att sedan delge varandra dess innehåll. På Litteraturvetenskapliga institutionen fick vi ta del av tidigare examensarbeten, men fann tyvärr inte något relevant för vårt arbete. Om det funnits hade vi gärna velat ta del av tidigare examensarbeten inom samma område eftersom det kanske hade varit en fördel då vi hade kunnat se vad de kommit fram till samt eventuellt fått idéer om litteratur. Vi tycker ändå att vi fick tillräcklig teoretisk bakgrund för att vara beredda inför intervjuerna och skrivandet. Patel & Davidson (2003: 79) framhåller att det är en fördel att ha förkunskaper inom det område som ska studeras samt att vara förberedd innan en kvalitativ intervju ska genomföras.

Vi valde att göra en kvalitativ undersökning för att vi på så sätt skulle få en djupare insikt i hur respondenterna tänker. Anledningen till att vi intervjuade forskollärare och lärare som vi redan känner var att tiden var för knapp för att bygga upp nya relationer. Vi ville att de intervjuade skulle känna sig trygga och bekväma. Motivet till att vi skickade ut intervjufrågorna innan intervjuerna, var dels att vi ville att respondenterna skulle få tid till eftertanke och reflektion och dels att det förhoppningsvis skulle bli mer behagliga intervjusituationer. Nackdelen med att skicka ut intervjufrågor i förväg kan vara att man inte får tillförlitliga svar då respondenter kan tänka ut sådana svar som de tror att den som intervjuar vill höra. Eftersom vi sedan tidigare har en inblick i hur personalen arbetar i verksamheterna vi undersökt, tror vi inte att de intervjuade fann någon anledning att inte tala sanning för oss.

Våra intervjufrågor försökte vi lägga upp efter tratt-tekniken, vilket innebär att man börjar med öppna frågor och sedan går över till mer specifika frågor och leder intervjun mot ett visst mål (Patel & Davidsson: 74). De mer styrda frågorna var medvetet valda för att få svar som är jämförbara och som är till grund för analysen och diskussionen. Eftersom vi intervjuade flera personer tror vi att det hade varit till nackdel att endast ha öppna frågor då svaren kunnat bli svårare att jämföra. Kvale (1997: 32) säger att den kvalitativa forskningsintervjun är halvstrukturerad. Med det menar han att den varken är ett strängt formulerat frågeformulär eller ett öppet samtal och det var det vi försökte eftersträva vid våra intervjuer. De intervjufrågor vi skickade ut till respondenterna innan intervjun innehöll inte några följdfrågor. Dock hade vi förberett följdfrågor, såsom varför/varför inte?, för att vid behov få mer utförliga svar av de intervjuade. I boken *Forskningsmetodikens grunder* (Patel &

Davidson, 2003: 80) står det bland annat att följdfrågor kan användas för att stödja intervjusamtalet om det behövs.

Skälet till att intervjuerna spelades in på band och ordagrant skrevs ut var att vi i efterhand skulle kunna gå tillbaka och se exakt vad som sagts. Kvale (1997: 149) uppmärksammar att det kan vara svårt att skriva ut intervjuer och att man gärna bör öva sig på att göra detta. Vi har i tidigare kurser i lärarutbildningen fått erfara svårigheten med att skriva ut bandade intervjuer och därigenom fått viss användbar träning. Ett annat skäl till att intervjuerna bandades var att vi inte ville lägga allt för mycket fokus på att anteckna svaren, utan vi ville istället lägga vår koncentration på att vara lyhörda och observanta i intervjusituationen. Enligt Kvale (1997) är användning av bandspelare idag det vanligaste sättet att registrera intervjuer. ”Intervjuaren kan då koncentrera sig på ämnet och dynamiken i intervjun” (s.147). Vi valde även att skriva anteckningar som stöd, ifall allt det som respondenterna sa inte skulle fastna på bandet.

Intervjuerna genomfördes i de lokaler där förskollärarna och lärarna är verksamma. Dels för att de skulle känna sig bekväma i situationen och dels för att vi skulle kunna observera vilken barnlitteratur som finns i de olika verksamheterna och miljön kring den. Vi tror också att det hade varit svårt att möta dem på en annan plats än på deras arbetsplatser, då de oftast har svårt att komma därifrån på grund av tids- och personalbrist. Med det menar vi att om respondenterna lämnat verksamheterna hade de inte, vid behov, varit fysiskt tillgängliga för sina arbetskollegor. Detta hade varit till nackdel för verksamheterna, men det kanske hade varit en fördel för vår undersökning. Risker för att bli störda under intervjuerna hade minskat och respondenterna hade kunnat koncentrera sig mer på intervjuerna.

5. RESULTATREDOVISNING

Nedan presenteras de intervju svar vi fått från förskollärarna och lärarna samt det vi sett genom observationer i de olika verksamheterna. Inledningsvis visas vad respondenterna har för tankar kring högläsning samt arbetet med det. Därefter redogör vi för deras svar när det gäller barnlitteratur som stöd för att utveckla språket och för att bearbeta händelser. Efter detta beskrivs verksamheternas samarbete med bibliotek och avslutningsvis framställs hur läsmiljön i de olika verksamheterna är utformad och förskollärarnas och lärarnas tankar bakom den.

5.1. HÖGLÄSNING AV BARNLITTERATUR

Samtliga av de vi intervjuat sa att de läser högt för barnen minst en gång om dagen. På förskolorna i det invandrarglesa området och i resursområdet läser man för de äldsta barnen varje dag efter lunch samtidigt som de yngsta barnen sover middag. På förskolan i det invandrartäta området läser man högt för alla barnen vid en fast tidpunkt på förmiddagen varje dag. Alla förskollärare läser dock även spontant och är inte styrda av tiden på samma sätt som lärarna är i skolan. Läraren i det invandrarglesa området sa: "Vi försöker läsa varje dag, men vi kan inte ha en speciell tid eftersom det är andra saker som styr som elevens val, gymnastik, musik och dessutom är bamtiderna olika varje dag." Gemensamt för samtliga verksamheter vi undersökt, är att både förskollärarna och lärarna vid högläsning väljer litteratur som kan förknippas med det tema som är aktuellt eller något speciellt de vill lyfta fram. De kan också välja barnlitteratur som knyter an till barnens nuvarande intressen. Oftast är det de vuxna som väljer litteratur vid högläsning och då väljer de sådant som de tror att barnen fångas av. Både förskolläraren och läraren i det invandrarglesa området uttryckte att de ibland väljer böcker som de själva tycker om. Förskolläraren sa: "Boken bör tilltala mig för att jag ska läsa och kunna återberätta den på ett bra sätt." Samtliga respondenter anser att de är öppna för barnens bokförslag, men att de själva gärna skulle vilja gå igenom böckernas innehåll och text innan de läser dem för barnen. Förskolläraren på resursavdelningen sa:

Jag önskar att vi pedagoger hade mer tid, då hade vi först hunnit läsa igenom böckerna själva innan vi läser dem för barnen. Ibland när vi läser och vi bara tar en bok så vet vi inte innehållet, vilket medför att vi kan välja en bok med krånglig text som vi måste retuschera i läsande stund.

Samma förskollärare ansåg att de borde vara bättre på att låta barnen välja bok eftersom deras intresse ska hållas vid liv under sagostunden. På förskolorna läser de vuxna överlag bilderböcker för barnen, medan lärarna i skolan i regel alltid läser kapitelböcker för eleverna. På förskolan som ligger i det invandrartäta området läser man kapitelbok för barnen vid den fasta lässtunden, men de läser även bilderböcker spontant då barnen frågar. I resursverksamheterna har både förskolläraren och läraren anpassat litteraturen efter de barn som är i behov av särskilt stöd. På förskolans avdelning har de till exempel köpt in taktila bilderböcker med få synintryck, mycket färger och tjocka sidor där barnen kan känna på olika material. Även i F2-klassen har lärarna tänkt på de elever som är i behov av särskilt stöd, genom att de har anpassat barnlitteraturen vid högläsningen. Läraren där sa att de delar upp klassen i grupper och att de läser väldigt enkla böcker för de elever som är i behov av särskilt stöd, för att de eleverna ska kunna tillgodogöra sig och förstå innehållet. I de andra två skolverksamheterna delar man också upp eleverna i grupper och låter de äldre läsa för de yngre. I den invandrartäta klassen läser eleverna för en annan klass med yngre barn.

När det gäller diskussioner i samband med högläsning fick vi varierade synpunkter från respondenterna. Samtliga förskollärare ansåg att man absolut bör tillåta diskussioner om litteraturens innehåll och om begrepp som kan vara svåra att förstå. Förskolläraren från den

invandrarglesa avdelningen sa till exempel: "Det kan ge mer än att bara läsa. Man ser vad barnen har förstått och man får tillfälle att lyfta olika diskussioner". Förskollärarna ansåg att diskussioner bör tillåtas då barnen har behov av det, men att de måste begränsas och kontrolleras av dem så att situationer inte går över styr. Förskolläraren på resursavdelningen menade att "vuxna måste sätta en gräns och styra diskussionen så att den inte spårar ur genom att säga: nu går vi vidare". Läraren i det invandrartäta området tyckte inte att eleverna skulle få diskutera under högläsningen. Detta kan beläggas i följande citat:

Jag vill att de ska vara tysta när jag läser för annars så blir det inget sammanhang. Barnen är ju sådana, att om jag läser någonting och ett barn avbryter för att berätta något som har hänt, då börjar alla räcka upp händerna och vill berätta. Då vill jag hellre att jag läser klart och om det blir diskussion efteråt så är det helt ok. Jag tycker att den stund vi har för läsning ska vara vigd för just läsning.

Läraren som arbetar i det invandrarglesa området ansåg att man bör stanna upp i läsningen om man märker att det väcker tankar och funderingar hos eleverna eller om det är något de inte förstår. Hon sa dock att man inte kan avbryta berättelsen hela tiden eftersom man då lätt tappar tråden. "Men efteråt ska man absolut ha det, naturligtvis ska man prata om det som händer i böcker, självklart!". Samma lärare framhöll även vikten av att man ska läsa mycket för barn eftersom det förhoppningsvis kan bidra till att barn då läser mycket själva. Hon sa också: "Man ska inte sluta med högläsning för att barn kan läsa själva, utan det är viktigt att fortsätta med detta". Läraren i resursområdet sa att hon alltid, innan hon börjar läsa, diskuterar innehållet från det som de tidigare läst i kapitelböckerna men att diskussioner annars helst inte bör ske under lässtunden. Däremot sa hon att det kan tillåtas om boken behandlar något känslösamt ämne eller om texten innehåller svåra ord.

Fem av sex respondenter uppmuntrar föräldrar till att läsa högt för sina barn. Läraren i resursområdet gjorde inte det och uttryckte sig såhär: "Nej, vi har inte uppmuntrat vårdnadshavarna till högläsning. Det är något vi inte har tänkt på, vi är så fokuserade på det vi gör här så vi tänker inte på vilka rutiner barnen har hemma." Läraren i det invandrartäta området poängterade vikten av att föräldrar fortsätter läsa högt för sina barn trots att de lärt sig läsa. Hon sa: "Det är viktigt att de tar en liten stund varje dag så att barnet ser att föräldern är intresserad. Det är nog också viktigt för barnen att få känna att de har föräldrarnas uppmärksamhet och koncentration på bara dem".

5.2. BARNLITTERATUR OCH SPRÅKUTVECKLING

Ingen av de intervjuade utgick från någon speciell teori i sitt arbete med barnlitteratur, men alla tyckte att barnlitteratur är ett bra hjälpmedel för att utveckla språket. Två av dem ansåg sig vara måna om att ta del av ny forskning och litteratur kring ämnet, medan de andra arbetar utifrån erfarenhet och det som de anser fungerar. Läraren i det invandrartäta området sa:

Ni från universitetet är mycket för dessa teorier, men jag vet inte. Det är klart att man får språklig stimulans av att läsa böcker och att böcker också öppnar för diskussioner, men jag kan inte säga att jag har tänkt innan på vilken teori jag ska använda. Det ligger väl i baktankarna någonstans, men jag har inte något speciellt namn på dem utan man planerar och försöker orka och hinna med det som krävs för dagen. Jag kör med det jag ser fungerar helt enkelt.

Alla förskollärare var eniga om att barnlitteratur är ett bra redskap för att barn ska komma i kontakt med skriftspråk och skapa ett intresse för ord och läsning. Förskolläraren på den invandrarglesa avdelningen uttryckte sig såhär: "Man får stunder med barnen då de får höra korrekt språk och ett varierat ordbruk. Jag tror att intresset för det skrivna ordet ofta vaknar

med sagoböcker”. Förskolläraren i det invandrartäta området tycker att det är viktigt att man läser för barn varje dag, eftersom de kan ”fotografera ord” och sätta samman dem med bilder. På så sätt kan de komma ihåg ord som ordbilder, vilket kan hjälpa dem när de senare ska lära sig läsa och skriva. På förskolan med barn i behov av särskilt stöd arbetar de ibland med bilderböcker kombinerat med att de använder tecken som stöd. Det innebär att om de tittar i till exempel en bok med djur benämner de ordet katt samtidigt som de tecknar ordet genom att klappa på sin hand. Förskolläraren där anser att det är ett bra arbetssätt för att främja barns språkutveckling, eftersom de genom rytmik förhoppningsvis lär sig vilka ljud och tecken som hör ihop.

I skolorna tänkte lärarna mer på läs- och skrivutveckling då vi pratade med dem om litteraturens betydelse för språkutveckling. I det invandrarglesa området använder sig läraren gärna av rim- och ramsböcker för att utveckla elevers språk. Hon menar att dessa böcker innehåller språkuppbyggnad, upprepning och andra språkliga knep som barn kan lära av. Hon brukar också ha storböcker i sin undervisning. ”Storboken är en vanlig barnbok fast i stort format och till den får man tio små likadana böcker. När jag läser kan eleverna följa med i texten i sin bok.” Läraren i det invandrartäta området betonade böckernas betydelse för läsinlärning:

Överhuvudtaget så är böckerna jätteviktiga för mig och speciellt när det gäller läsinlärningen. Jag använder inte traditionella läseböcker utan mer vanliga lättlästa böcker. Jag tycker att de är mer effektiva då det gäller att knäcka koden. Dessutom är det mycket svårare att ta sig igenom en tjock läsebok än en tunn barnbok och barnen känner sig stolta då de klarat att läsa en hel bok.

Läraren i klassen där det finns elever som är i behov av särskilt stöd tror att ju fler ord elever kan skriva, desto bättre kan de skapa sin egen värld och förmedla sig till andra. Hon tycker att ”ord och böcker hör ihop och är viktigt”.

Ingen av respondenterna inom vare sig förskolan eller skolan använder sig av barnlitteratur skriven på andra språk än svenska. I skolklassen i det invandrartäta området finns det dock flera böcker på svenska där handlingen utspelar sig i olika länder och huvudpersonerna har olika kulturella bakgrunder. I förskolan med resursavdelning finns ett barn med finsk bakgrund. På avdelningen fanns vid intervjutillfället ingen barnlitteratur med barnets hemspråk, men respondenten sa att hon fick en tankeställare och lovade att införskaffa det vid nästa biblioteksbesök. Respondenten sa vidare: ”Vi vet att barnet pratar finska hemma, men om de läser böcker på finska det vet vi inte. Det vi gör för pojken är att uppmuntra honom till att tala finska här på förskolan.” Hon berättar bland annat att de vid måltider frågar honom om vad rätterna heter på finska. Förskolläraren i det invandrarglesa området och läraren i det invandrartäta området berättade att de brukar uppmuntra föräldrar med utländsk bakgrund att läsa litteratur på modersmålet för sina barn. De båda poängterade vikten av att barnen får behålla sitt modersmål och att de skaffar sig ett bra förstaspråk. Övriga intervjuade inspireras inte föräldrarna med utländsk bakgrund till att läsa böcker för sina barn på modersmål. En av dem motiverade sitt val genom att säga: ”Jag tror inte att det behövs eftersom de föräldrarna är så medvetna själva. För att få hemspråksundervisning så måste ju språket vara ett levande språk hemma.”

5.3. ATT BEARBETA HÄNDELSER MED HJÄLP AV BARNLITTERATUR

Samtliga förskollärare och lärare vi intervjuat anser att barnlitteratur är ett bra verktyg som kan vara till hjälp vid bearbetning av olika händelser och känslor och för att barnen ska förstå hur andra har det eller känner sig. Förskolläraren i det invandrarglesa området framhöll dock att det är viktigt att tänka på att alla barn inte alltid behöver vara med och lyssna. Hon sa: "Man vill inte väcka svåra frågor när barnet inte är moget för det och man vill inte oroa dem innan de själva är medvetna och har funderingar." Förskolläraren i det invandratäta området sa att de sällan använder böcker för att bearbeta känslor. Däremot tycker hon att läsning och diskussion av böcker känns som ett bra sätt att leva sig in i hur andra människor har det. Detta kan belysas med följande citat: "Det är så mycket enklare att ta ett annat exempel än det du själv står i och upplever. Då kan man bearbeta saker och ting utan att peka ut någon." Förskolläraren som arbetar med barn i behov av särskilt stöd tycker att det kan vara bra med diskussioner men de tar inte upp diskussioner om de inte anser att det behövs. De på förskolan tycker att tiden på förskolan ska vara lycklig eftersom barn blir vuxna tids nog. Förskolläraren sa fortsättningsvis att böckerna om *Alfons Åberg* är bra eftersom de tar upp många skilda saker på barnens nivå. Hon berättade att det finns ett barn på förskolan som är multihandikappat. När han började på förskolan, för fyra år sedan, var han rädd för många materiella ting och för nästan all kroppskontakt. Han har alltid tyckt om böcker och förskollärarna har, genom att titta i böcker tillsammans med honom, haft det lättare att komma honom nära.

Läraren i den invandrarglesa verksamheten berättade att hon inte är främmande för att använda litteratur för att bearbeta händelser och känslor, men att det sällan händer att hon gör det. Hon menar att barnlitteratur överlag ska få barn att tänka till och sätta sig in andras situation och att hon hela tiden läser sådana böcker, även om det inte har hänt något speciellt som behöver bearbetas. Läraren som arbetar i det invandratäta området ser till så att det finns böcker i klassrummet som behandlar känslor, händelser och tankar. Hon gav exempel på en serie böcker med titlarna *Jag är ledsen*, *Jag är arg*, *Jag är avundsjuk* et cetera, som hon tycker är bra för detta ändamål. Läraren i resursverksamheten berättade att hon inte visste om de har litteratur som kan användas vid bearbetning eller litteratur som tar upp olika händelser, som till exempel dödsfall. Hon tyckte att om det skulle behövas sådana böcker, kan de gå till biblioteket.

5.4. VERKSAMHETERNAS SAMARBETE MED BIBLIOTEK

I våra intervjusvar framgår det att biblioteken i det invandratäta och invandrarglesa området bjuder in och försöker skapa samarbete med de olika verksamheterna och de intervjuade är delvis intresserade av vad biblioteken kan erbjuda. Båda förskolorna går på bibliotekens sagostunder men förskolläraren i det invandratäta området anser inte att de har något större behov av att låna böcker då de redan har ett stort utbud av böcker på förskolan. Hon sa: "Vi har inte känt behov av att skaffa nya böcker förrän barnen har tröttnat på de som finns här". Förskolläraren i det invandrarglesa området berättade att de är välkomna till biblioteket med barnen innan ordinarie öppettider och att bibliotekarierna gärna hjälper till när de är där. Hon ansåg dock att de för tillfället utnyttjar biblioteket dåligt men att de periodvis är där relativt ofta. Vidare säger hon: "Vi har så nära dit och vi vill gärna att det lilla bibliotek vi har ska vara kvar, så vi borde gå dit oftare."

I den invandratäta skolverksamheten finns ett bra samarbete med stadsdelsbiblioteket. Barnboksbibliotekarien kommer till klassen två gånger per termin och presenterar böcker som eleverna får låna. De har besökt biblioteket en gång denna termin och då fick eleverna lyssna på en saga och låna böcker med sina egna lånekort. På skolan finns även ett välfungerande

skolbibliotek dit eleverna går regelbundet för att låna böcker. Läraren i det invandrarglesa området sa att de i första hand utnyttjar skolbibliotekscentralen i Frölunda. Hon ringer ofta dit och beställer böcker som de vill ha eller behöver. Hon anser att det skolbibliotek som finns på deras egen skola inte fungerar särskilt bra, främst beroende på tråkiga lokaler och dåligt utbud av litteratur. Därför går de inte dit speciellt ofta. Ibland besöker de istället stadsdelsbiblioteket, dit de även blir inbjudna en gång per termin. På grund av långt avstånd blir det inte så ofta som hon vill. Hon sa: ”Jag skulle vilja säga att vi utnyttjar biblioteket dåligt på grund av att det är så mycket andra tider som måste passas och för att det ligger så pass långt bort.”

Förskolläraren i resursområdet berättade att det funnits ett gott samarbete mellan förskolan och biblioteket. Anledningen till att det avbrutits är att biblioteket, på grund av neddragningar, endast haft öppet på eftermiddagar eller varit helt stängt. Hon berättade att biblioteket åter har öppnat på förmiddagen och att de schemalagt biblioteksbesöken så att de går dit en gång varannan vecka. De på förskolan blir inbjudna på teatrar och sagostunder och de får också hjälp av personalen på biblioteket att plocka ihop litteratur vid till exempel temaarbeten. Till förskolan kommer det även en äldre dam som, genom biblioteket, gått en kurs i sagoläsning. Hon besöker förskolan en dag i veckan och läser för barnen. Läraren i F2-klassen i resursområdet samarbetar inte med biblioteket, eftersom det enligt henne inte ligger i arbetslagets intresse.

Gemensamt för de förskollärare och lärare som besöker bibliotek med barn är att de låter barnen välja böcker efter eget intresse. Både förskolläraren och läraren i det invandrarglesa och läraren i det invandratäta området sa att de ibland går till biblioteket själva eller med barn för att leta efter speciella böcker som till exempel kan kopplas till deras tema. Oftast får barnen dock gå runt själva och ”frossa” i de böcker som finns och låna de som de tycker ser spännande ut. Förskolläraren i det invandrarglesa området nämnde att de i vissa fall får sortera bort litteratur som barnen valt. Förskolläraren som arbetar där de har barn i behov av särskilt stöd berättade att alla barnen får välja själva men att den pojken som är multihandikappad inte har haft något inflytande i val av bok när de varit på bibliotek. Vidare sa hon att det var något hon skulle tänka på till nästa gång de går dit. Hon sa: ”Nästa gång vi går till biblioteket ska jag lägga fram några böcker framför honom på ett bord och den bok han väljer då lånar jag. På så sätt blir han delaktig i valet.”

5.5. UTFORMNING AV LÄSMILJÖN

På alla verksamheter vi besökt fanns en så kallad läs- eller myshörna där barnen själva kan sitta och läsa i en soffa, på en madrass eller på kuddar. På förskolorna sker oftast även högläsningen där, medan skolbarnen antingen sitter vid sina bänkar eller i en ring på golvet. Vid högläsning är det fyra av de intervjuade som försöker anpassa miljön och göra den mysigare. På förskolorna i det invandratäta och det invandrarglesa området får barnen ha kuddar och filtar då de vuxna läser för dem. Förskollärarna i dessa två verksamheter, läraren i det invandrarglesa området samt förskolläraren i resursverksamheten använder dämpad belysning och ibland tända ljus vid högläsning. I år 2 i det invandratäta området sitter eleverna vid sina bänkar vid högläsning medan de i F2-klassen i resursområdet sitter i en ring på en matta på golvet. Tre av respondenterna uppgav praktiska skäl och regleringar till varför de till exempel inte har mysbelysning där de sitter och läser. Läraren i det invandrarglesa området sa: ”Det är praktiska saker som påverkar, hur kontakter och sladdar får ligga. Man får tyvärr inte sätta upp det hur man vill.”

När det gäller böckernas placering har förskollärarna och lärarna i det invandrartäta och invandrarglesa området sett till att de finns tillgängliga för barnen. Förskolläraren i det invandrartäta området sa att de har sina böcker på en hylla som är rullbar för att barnen ska kunna ha böckerna där de vill. Hon sa: "Böckerna ska finnas där barnen är och inte högt uppe i hyllor, där de inte kommer åt dem. Man ska kunna ta en bok när man känner för det." Läraren i den invandrarglesa klassen berättade att hon har placerat flera böcker i fönstret och framme vid tavlan för att eleverna ska se böckerna och bli nyfikna på dem. Läraren i resursverksamheten sa att de inte hade någon tanke bakom placering av barnlitteratur, förutom att de har den i myshörnan. Förskolläraren inom samma område berättade att de har en liten bokhylla för barn i behov av särskilt stöd och för de allra yngsta, där barnen själva kan ta böcker att titta i. Hon sa vidare att de har en bokhylla för de äldre barnen som sitter så pass högt upp på en vägg att böckerna är svåråtkomliga för barnen. Hon motiverade detta med att säga att de barn som är i behov av särskilt stöd som inte kan hantera sina känslor skulle kunna riva sönder dem. Hon anser att: "De barn som är intresserade av böcker och vill läsa dem, är så pass motiverade att de tar och ställer sig i soffan så att de når böckerna."

5.6. OBSERVATIONER ÖVER BARNLITTERATUR OCH LÄSMILJÖ

I förskolan i det invandrarglesa området finns det ett stort kök och i ena hörnet finns det en soffa med några kuddar. I rummet kan man också se ett stort träd gjort av papp som sträcker sig ut över soffan. Vid besöket var trädet klätt med höstlöv i olika färger, kastanjer och djur gjorda av barnen. Barnlitteraturen finns placerad i backar på en låg hylla bredvid soffan. Den litteratur som finns på avdelningen är bland annat böckerna om *Mamma Mu*, *Pettson och Findus*, *Nicke Nyfiken* och *Barbapapa*. Förskolan har också Max Welthuijs bokserie om *Grodan*, till exempel *Grodan och främlingen*, *Grodan och Kärleken* och *Grodan är ledsen*. I backarna finns pekböcker och bilderböcker och på en hylla i vuxenhöjd finns bland annat kapitelböcker, rim- och ramsböcker och böcker med olika sagosamlingar. I skolan i samma område finns en stor hörnsoffa längst bak i klassrummet. Bredvid den står ett akvarium och en låg bokhylla med böcker. Det finns även många böcker placerade i fönstren och vid whiteboardtavlan. I klassrummet finns bilderböcker, kapitelböcker, sagoböcker, faktaböcker, uppslagsverk, rim- och ramsböcker och ABC-böcker. Exempel på barnlitteratur som kan hittas i lokalen är *Petter och hans fyra getter*, *Jacob seglar till Kina* och serien *Min Skattkammare*. Det fanns även en hel serie med böcker som handlar om kroppens olika sinnen, vilket är klassens tema denna termin. Där finns också faktaböcker, främst om olika djur och Marie Oskarssons böcker *Vulkanexpeditionen* och *Bläckfisken* som är skönlitterära böcker med faktainslag.

I det invandrartäta områdets förskola finns i ett rum en låg rullbar bokhylla som innehåller både pekböcker, bilderböcker och kapitelböcker. Mittemot bokhyllan finns en hylla där barnen har sina personliga kuddar. Rummet har en stor golvyta där barnen sitter vid högläsningen. I ett annat rum står det två soffor längs med en vägg. Mellan dessa soffor finns ett litet bord där det står en back som innehåller några skönlitterära bilderböcker samt några faktaböcker som exempelvis innehåller pysseltips. I bokhyllan finns det en stor variation på böcker, man kan exempelvis finna faktaböcker, historiska bilderböcker och rim- och ramsböcker. Där finns även till exempel *Pricken*, *Mamma Mu gungar*, *Emil i Lönneberga*, *Emmas dagis*, *Det glada lejonet i Afrika* och *Fablernas värld*. I klassrummet i år två finns det två soffor som står mittemot varandra längst ner i rummet och i närheten av sofforna finns det låga hyllor där det står korgar som innehåller barnböcker. Den barnlitteratur man kan finna i korgarna är faktaböcker, bilderböcker, kapitelböcker, sagor och ABC-böcker. Exempel på de böcker som finns är *Jag är rädd*, *Jag är ledsen*, *Moa får ett syskon*, *Rock-Jimmy*, *Kwela*

Jamela- Afrikas drottning, Sultanens son och Hodjas ljus. Alla barnböcker som finns i klassrummet är tillgängliga för barnen.

I resursområdets förskola, i lekrummets hörn, finns två soffor med småkuddar där barnen sitter vid högläsning. Sofforna är placerade i en rät vinkel så att resten av lekrummet skärmats av. I rummet har förskollärarna placerat en liten bokhylla med pixiböcker, pekböcker och taktila bilderböcker bredvid sofforna. Några av de taktila böcker som finns är *Mjuka djur – Titta och känn*, *Våra små vänner – se, känn och säg* och *klappa de vilda djuren*. I dessa böcker sitter det skumgummibitar mellan varje sida. Ovanför den ena soffan finns ett bokställ med bilderböcker upphängt på väggen. Exempel på böcker av detta slag är *Alfons Åberg, Lilla Bolla med Downs syndrom*, *Bästa vänner* och *Mannen och damen och något i magen*. Där kan barnen även hitta fakta- och bildlexikon som *När Dinosaurierna levde* eller *Vad vet du om kroppen*. På en hylla som sitter högt upp på en vägg finns det kapitelböcker och sagoböcker. På skolan i samma område finns läshörnan i ett eget rum som är tapetserat med en mörk tapet. I rummet finns det en tjock madrass på golvet och två mjukisdjur som man kan sitta på. Där finns även en cd-spelare som barnen kan använda sig av för att lyssna på inlästa sagor. På väggarna hänger det fyra små lampor. Till rummet finns det ingen dörr men väl ett skynke som man kan dra igen. Barnlitteraturen ligger på hyllor som är cirka 1.60 meter upp på en vägg. På golvet står det även en back med trasiga bilderböcker. De böcker eleverna kan använda sig av är bland annat *Alfons Åberg, Pettson och Findus, Titta, Madicken, det snöar!* och *Hasse och Rune på semester*. De sagor som finns inlästa på cd-skivor är bland annat *Karlsson på taket, Håkan Bråkan, Tzatsiki, Nalle Puh* och *Kalabalik hos morfar Prosten*.

6. SLUTDISKUSSION

Under denna rubrik diskuteras respondenternas arbetssätt, tankar och åsikter i relation till bearbetade sekundärkällor. Även våra egna funderingar kopplas genomgående till resultatet och den teoretiska anknytningen. I vår diskussion utgår vi från vårt syfte och här besvaras våra tre frågeställningar.

De olika kategorier av barnlitteratur som vi hittade på de olika förskoleverksamheterna var pekböcker, bilderböcker, kapitelböcker, sagor, fabler, rim- och ramsböcker och faktaböcker. Kapitelböcker, pekböcker och bilderböcker, var de kategorier som vi kunde finna på alla tre förskolorna. Den kategorin som vi fann vanligast var bilderboken. Nettervik (2002: 89-91) skriver att några av dagens mest populära böcker, är böckerna om *Alfons Åberg*, *Milla*, *Bill och Bolla*, *Pettson och Findus* och *Mamma Mu*. Detta stämmer överens med vad vi observerat då vi funnit flera av dessa böcker i förskolornas verksamhet. Vi tror liksom Nettervik (2002: 89-91) att de tre förstnämnda böckerna väljs på grund av att de skildrar olika verkligheter där barn kan känna igen sig. De roliga illustrationerna i *Pettson och Findus* och *Mamma Mu*, tror vi, lockar vuxna och barn att välja dessa böcker. Andra böcker som vi fann på förskolorna var böcker av Astrid Lindgren. Nettervik (2002: 10) menar att boken om *Pippi Långstrump*, som kom ut år 1945, blev populär på grund av att den var så annorlunda och banbrytande. Vi tror att det är Pippis upproriska, men ändå ödmjuka sätt som fortfarande lockar till läsning. Möjligtvis är det också så att vuxna väljer Astrid Lindgrens böcker, då de kanske själva tyckt om dem som barn. Än idag kan man ofta se hennes böcker som TV-program och filmer, vilket också kan vara en orsak till att böckerna fortfarande är populära. Ekström och Isaksson (1997: 42) framhåller att några av de vanligaste kapitelböcker som finns på förskolor, är Astrid Lindgrens böcker om *Lotta på Bråkmakargatan*, *Pippi Långstrump* och *Emil i Lönneberga*. Vi håller med Ekström och Isaksson om att dessa böcker är populära, men vad vi har sett och hört väljer man vid högläsning andra böcker som till exempel kan kopplas till pågående tema. Vi har dock sett att de här böckerna ofta finns som bilderböcker, som barn kan titta i själva.

På förskolan i resursområdet fanns en del taktila bilderböcker, vilket vi inte kunde finna på de andra förskolorna. Eriksson (i Risberg Stameus, 2005: 54) anser att taktila barnböcker kan hjälpa både seende och synskadade barn att förstå bilder. Vid intervjutillfället med förskolläraren i resursverksamheten framgick det att alla barn hade tillgång till de taktila böckerna. För att underlätta för barn som har problem med finmotoriken, kan man klistra in skumgummibitar mellan sidorna i en bok (Nedenstam & Wedenmark, 2003: 59). Detta var något som förskolläraren som arbetar där det finns barn i behov av särskilt stöd hade gjort på de taktila böckerna. Vi anser att man bör ha taktila böcker även på förskolor där det inte finns barn i behov av särskilt stöd. Vi tror att alla barn kan ha glädje och nytta av att känna på olika material och få en möjlighet att koppla samman till exempel känsel och syn. Enligt Lpfö 98 (Läraryrket, 2001: 26) skall pedagoger dock ta extra ansvar för de barn som är i behov av särskilt stöd. Dorbell (2005) skriver att man kan få hjälp på alla bibliotek med att finna böcker för och om barn med funktionshinder. Vi tycker att det i framtiden vore intressant att kunna ta del av fler taktila böcker och även av mer forskning kring det här ämnet. Vi tror att det idag finns det begränsat med material och böcker av detta slag och vi tycker att fler borde få ta lärdom om vad dessa böcker kan ge.

I skolklasserna hittade vi bilderböcker, kapitelböcker, sagor, rim- och ramsböcker och faktaböcker. Även i skolan, fann vi att den vanligaste kategorin var bilderböcker. På den invandrartäta och den invandraglesa skolan fann vi, till skillnad från förskolorna och F2-

klassen i resursområdet, inte de barnböcker som enligt Nettervik (2002: 89-91) är mest populära. Istället fann vi böcker som vi tror är mer okända. Möjligtvis är det så att lärarna väljer litteratur som barnen inte kommit i kontakt med hemma eller på förskolan för att ge dem nya upplevelser och litterära gestaltningar. I F2-klassen i resursområdet använde sig läraren dock ofta av enkla bilderböcker som kan vara bekanta för de flesta barn. De menar att de barn som är i behov av särskilt stöd då lättare kan tillgodogöra sig och förstå innehållet. Något som vi uppmärksammade var att de i denna verksamhet inte hade några taktila böcker. Vi vet inte vad orsaken till detta är, men vi fick intrycket av att de nöjde sig med de enkla bilderböcker de hade för att tillfredsställa läsbehovet hos barnen i behov av särskilt stöd. Det är möjligt att läraren där inte känner till taktila böcker och dess fördelar.

I den invandratäta och den invandrarglesa skolklassen fanns det ABC-bilderböcker, vilket vi inte fann i F2-klassen i resursområdet eller i någon av förskolorna. Vi tror att det beror på att de flesta lärare i skolan är mer inriktade mot läs- och skrivinlärning än vad förskollärarna är. Till skillnad från förskolorna fanns det i skolorna inte några pekböcker, vilket vi anser befogat med tanke på barnens ålder. Möjligtvis kan pekböcker även i skolan underlätta kommunikationen för de barn som är i behov av särskilt stöd.

Något vi blev förvånade över var att vi i förskolorna inte, förutom *Det glada lejonet i Afrika*, fann några böcker som skildrar andra länder och kulturer. I Lpfö 98 (Läraryrket, 2001: 30) står det att förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar respekt och känsla för andra kulturer och därför tycker vi att det är synd att de intervjuade inte utnyttjar litteraturens möjligheter till att uppfylla detta mål. Vi trodde att vi skulle finna litteratur av det slaget i förskolan i det invandratäta området för att de barnen skulle ha böcker som de möjligtvis kan relatera till och känna igen sig i. Både Årheim (i Lannvik Duregård, 2004: 36) och Pramling Samuelsson och Sheridan (1999: 95) framhåller vikten av att barn får läsa litteratur om och från flera olika kulturer. Årheim menar att det är en förutsättning för att de ska kunna tillägna sig en mångkulturell förståelse.

Ett ord vi använt oss av är invandrare och vi är medvetna om problematiken med den negativa klang som begreppet kan medföra. Med ordet invandrare menar vi de personer som flyttat hit från ett annat land. Vi menar även andra generationens invandrare som är barn till ovanstående. Vi är medvetna om att Enligt Löfving (i Håkansson, 2001: 29) finns det få bilderböcker som handlar om invandrare. Vid våra besök på förskolorna kunde vi inte hitta några böcker där huvudpersonerna är invandrare och vi tycker liksom Löfving (i Håkansson, 2001: 29) att detta är beklagligt då dessa böcker speglar många barns vardag. Kåreland (2001: 104) skriver dock att det idag skrivs mer och mer litteratur som handlar om barn och ungdomar med invandrarbakgrund. Vi hoppas att utbudet av sådana böcker ökar och att alla som arbetar med barn införskaffar dem och ger barn möjlighet att lära av dem.

Av de skolklasser vi besökt var det bara den invandratäta som hade böcker som behandlar andra länder och kulturer och böcker där huvudpersonen inte har svenskt ursprung. Ett av målen i Lpo 94 (Läraryrket, 2001: 15) är att varje elev efter genomgången grundskola skall ha utvecklat en förståelse för andra kulturer. Inte på någon av verksamheterna såg vi böcker på andra språk än svenska. Enligt Roth (1998: 72) innebär fenomenologi att man utgår från människors olika erfarenheter och han menar att pedagoger måste ta utgångspunkt i elevers olikheter. Kåreland (2001: 21) menar att invandrarbarn behöver läsa böcker från sina egna länder och på sitt eget språk och att skolan och biblioteken där har en viktig roll som litteraturförmedlare. Vi tycker att det är beklagansvärt att invandrarbarnen inte ges möjlighet att ta del av böcker skrivna på deras hemspråk, men enligt Sally Boyd (i Wallström, 2004,

s.36) är det inte alltid positivt att tala modersmål med barn då det bland annat kan väcka traumatiska minnen. Hon tycker dock att det är viktigt att man anställer flerspråkiga pedagoger i mångkulturella verksamheter. Vi anser att alla som har ansvar för och arbetar med barn bör ha en dialog med föräldrar och vara lyhörda för deras åsikter och önskemål. Även vi tycker att det är viktigt att det finns förskollärare och lärare med olika språkkunskaper, eftersom det kan underlätta i kommunikation med barn och föräldrar från andra länder.

När det gäller om barnlitteraturen var tillgänglig för barnen observerade vi att den i hög grad var det på verksamheterna i det invandrantäta och det invandrarglesa området. Detta var också något som förskolläraren i det invandrantäta området tyckte var viktigt och det kan belysas med följande citat: "Böckerna ska finnas där barnen är och inte högt upp i hyllor, där de inte kommer åt dem." I skolan i det invandrarglesa området har läraren placerat många böcker i fönstret och vid whiteboardtavlan, vilket hon medvetet gjort för att fånga barnens intresse för böcker och läsning. Lindö (2002: 134) skriver att böcker ska vara placerade i barns ögonhöjd och locka till utforskande. På resursverksamheterna fanns en liten mängd böcker tillgänglig för alla barnen. På förskolan har man taktila böcker, pixiböcker och pekböcker tillgängliga på en liten bokhylla medan man har valt att placera vanliga bilderböcker i en hylla högt upp på väggen. I skolan hade läraren inte tänkt på böckernas placering och hade dem ca 1.60 meter upp på en vägg. De hade dock en back med några trasiga böcker på golvet. Simonsson (2004: 15) skriver att anledningen till att pedagoger placerar böcker så att barn inte kan nå dem, är att de tror att barn inte kan handskas med dem utan att de förstör dem. Förskolläraren motiverade arbetslagets val, att ha böcker högt placerade, med att de är rädda om böckerna och att en del barn i behov av särskilt stöd kan ha svårt att hantera sina känslor och då kan förstöra dem.

På förskolan i det invandrarglesa området finns en hylla i vuxenhöjd, där de förvarar sagosamlingar, rim- och ramsböcker och kapitelböcker som de är rädda om. Fox (2004: 24) anser att vuxna får ha böcker som de är rädda om utom räckhåll för barn. Hon tror att det kan vara spännande för barn att veta att när de böckerna tas fram kommer de att få den vuxnes uppmärksamhet. Vi ser det som en självklarhet att barn ska ha tillgång till böcker och att de finns på deras nivå och lockar till utforskande och läsning. Istället för att placera litteratur utom räckhåll för barn bör man försöka lära dem hur man handskas med böcker. Läraren i resursverksamheten kanske kan visa upp de trasiga böckerna i backen som exempel på hur tråkigt det är att läsa en bok som inte är hel. Vi håller ändå med Fox om att man som vuxen kan ha speciella böcker i höga hyllor. Då tänker vi främst på till exempel kapitelböcker som de vuxna bara läser ur vid bestämda tillfällen. Vi tror att detta kan bygga upp barns nyfikenhet inför den kommande lässtunden.

På skolan i resursområdet finns det en cd-spelare som barnen kan använda sig av för att lyssna på inlästa sagor. Björk & Liberg (2005: 18) säger att det är bra att ha läsplatser där det finns sago- och musikband, bandspelare och hörlurar så att barn kan lyssna på böcker och följa med i texter i lugn och ro. Vi tycker att detta verkar vara en bra idé och skulle vilja se avskilda platser med bandspelare och hörlurar på fler verksamheter. Claesdotter (2005: 35) menar att det är viktigt att pedagogerna inreder miljön på förskolan så att det finns möjlighet för barn att dra sig undan och vara ifred.

På alla de verksamheter vi besökt har barnen möjlighet att gå till en läs- eller myshörna för att läsa och titta i böcker. Läs- eller myshörnorna är inte utformade på samma sätt i de olika verksamheterna, men gemensamt för alla är att barnen där har något mjukt att sitta på. Den verksamhet som vi anser har lagt mest tanke på läshörnans utformning är skolan i

resursområdet. Lashörnan är där ett eget rum som är inrett med mörka tapeter, en tjock madrass, två stora mjukisdjur som man kan sitta på samt mysbelysning på väggarna. Genom våra observationer har vi förstått att brist på utrymme i lokalerna hindrar de andra verksamheterna till att ha ett helt rum som läs- eller myshörna. Enligt Hesslind (1999: 108) är det viktigt att göra det mysigt då barn umgås med böcker. Han säger att trygghet, värme och avkoppling vid bokläsning gör att barn kopplar ihop böcker med positiva upplevelser. Fyra av de intervjuade brukar anpassa miljön för att göra den mysigare vid högläsning. De kan till exempel dämpa belysningen och ha tända ljus. Vi tror att det är viktigt att anpassa miljön och skapa möjlighet för barn att skaffa positiva erfarenheter i samband med läsning. Om barn inte trivs och känner sig bekväma i den miljö de befinner sig i kan de kanske ha svårt att koncentrera sig på att lyssna och därmed tycka att det är tråkigt med läsning. Vi har själva många positiva minnen från vår tid i grundskolan då läraren släckte ned, tände ett ljus och läste någon berättelse.

De förskollärare och lärare vi intervjuat läser högt för barnen minst en gång per dag. På förskolorna läser de mer spontant för barnen än vad lärarna i skolan gör, eftersom de inte är styrda av schema och fasta tider som man är i skolan. Björk och Liberg (2005: 90) menar att det är viktigt att regelbundet läsa högt för barn, även i skolan. De tycker att man dagligen bör planera in en tid för högläsning, då vet barn att de har något roligt att se fram emot. På förskolorna i resursområdet och i det invandrarglesa området har man högläsning efter lunch. Detta har till följd att de yngsta barnen inte kan närvara eftersom de sover middag. Vi anser att det vore bra om man utöver läsningen efter lunch avsätter en tid för högläsning, då samtliga barn kan närvara. De förskollärarna vi intervjuat, berättade som sagt att de vid önskemål och behov läser spontant för barnen. Vi hoppas att de yngre barnen då får möjlighet att komma i kontakt med barnlitteratur och att de tidigt får utveckla ett intresse för böcker och läsning.

Simonsson (2004: 15) skriver att pedagoger använder litteratur till många ändamål, bland annat till att främja barns språkutveckling, utveckla deras fantasi, diskutera olika ämnen och frågor eller för att underhålla. Gemensamt för de verksamheter vi undersökt är att både förskollärarna och lärarna vid högläsning väljer böcker som kan kopplas till pågående tema, barnens intressen eller böcker som behandlar något speciellt de vill lyfta fram. Chambers (1987: 116) skriver att pedagoger gärna väljer litteratur som de själva läst som barn. De respondenter som arbetar i det invandrarglesa området berättade att de vid högläsning ibland väljer böcker som de själva tycker om. Vi tror att det är vanligt att vuxna väljer böcker som de själva tycker om. Vi vet av erfarenhet att det är roligare att läsa en bok som tilltalar en själv, eftersom man då läser med mer inlevelse och glädje för barn. Om man kopplar detta till Nikolajevas figur (2004: 25) skulle man kunna placera in dessa intervjuade i den tredje rutan, där man fokuserar på litterära kvaliteter och där utgångspunkten är att en bra barnbok även är bra för vuxna. Förskolläraren i resursområdet menade att de i arbetslaget borde bättra sig och låta barnen välja bok vid högläsningen för att kunna hålla deras intresse vid liv under sagostunden. De verksamheter där barnen får välja bok kan knytas an till den andra rutan i Nikolajevas figur, där man har som utgångspunkt att de böcker som barn tycker om är bra. Roth (1998: 72) skriver att man i ett fenomenologiskt perspektiv måste låta alla barn vara delaktiga i utformandet av undervisningen genom att låta dem utgå från sina egna erfarenheter och kunskaper.

De flesta förskollärare och lärare som vi intervjuat uppmuntrar föräldrar att läsa högt för sina barn. Svensson (2005: 34) poängterar vikten av att pedagoger försöker inspirera föräldrar att läsa för sina barn, eftersom det skapar tillfälle för en gemensam läsupplevelse. Läraren i det

invandrartäta området ansåg att det är viktigt att barn får känna att deras föräldrar, en stund varje dag, ägnar sin uppmärksamhet och koncentration på dem. Läraren i det invandrglesa området sa att hon tror att om man läser mycket för barn leder det till att barn läser mycket själva. Samma lärare och även läraren i det invandrartäta området framhöll vikten av att både föräldrar och lärare fortsätter att läsa högt för barn trots att de kan läsa själva. Enligt Björk och Liberg (2005: 89) och Ekström och Isaksson (1997: 46) bör föräldrar läsa högt för sina barn även när barnen är äldre och kan läsa själva. De menar att det annars finns en risk att barn upphör med sin läsinlärning av rädsla för att föräldrar ska sluta att läsa för dem. Ekström och Isaksson (1997: 46) anser även att tjocka högläsning böcker innehåller ett fantastiskt berättarspråk som barn går miste om då de bara läser texter som är anpassade för läsinlärning. Vi tycker att det är positivt att två av lärarna verkar vara medvetna om att det är viktigt att fortsätta att läsa högt för barn trots att de kan läsa själva. Vi håller med Ekström och Isaksson om att många böcker som används vid läsinlärning har ett fattigare språk och innehåll än många bilder- och kapitelböcker som vanligtvis används vid högläsning.

Kåreland (2001: 18) skriver att undersökningar visar att vuxna ägnar allt mindre tid till att läsa högt för sina barn. Läraren i resursverksamheten sa att de inte uppmuntrar föräldrar till att läsa för sina barn hemma, eftersom de mer är fokuserade på det som sker i skolan. Enligt Lpfö 98 och Lpo 94 (Läraryrket, 2001: 32-33, 11) ska båda verksamheterna samarbeta med hemmen angående barns utveckling och lärande. Vi anser att det är lika viktigt att ha regelbundna lässtunder i hemmet som i förskolan och skolan. Vidare menar vi att förskollärare och lärare har en väsentlig roll för att förmedla litteraturens betydelse för bland annat barns språkliga och sociala utveckling. Det är därför tråkigt att läraren i resursområdet inte intresserar sig för om föräldrarna läser för sina barn hemma. Möjligtvis beror det på att läraren ifråga inte har kunskap om barnlitteraturens alla fördelar eller så har hon tyvärr inget intresse för läsning och böcker själv. Vi anser att Svensson (2005: 34-36) ger många bra argument som man som förskollärare och lärare kan framföra till föräldrar för att de ska förstå varför högläsning är viktigt. Hon säger till exempel att det stimulerar fantasin, ger kunskap om andra kulturer, ger motiv att lära sig läsa, ökar intresse för skriftspråket och stimulerar till samtal.

I studien *Barnbarometern 2002/2003* visas att barns lästid och andelen barn som läser dagligen minskade mellan år 1984 och 1998/1999, men att det där efter ökat något igen. Kåreland (2001: 18, 43) säger att undersökningar visar att andelen läsande barn har minskat och att barn som växt upp i en miljö där man medvetet stimulerat språket ofta klarar sig bättre i skolan, än de barn som inte fått tillräckligt med språklig träning. Dessa två källor visar två olika resultat angående andelen barn som läser. Vi tror att Barnbarometerens resultat om att andelen läsande barn ökat efter år 1999 kan stämma, men att Kåreland kanske hänvisar till undersökningar som gjorts innan minskningen började avstanna. I hennes bok framgår inte från vilket år undersökningarna är. Fröjd (2005: 167) har gjort undersökningar bland elever i år nio i Borås och kommit fram till att läsförmågan hos elever har minskat. Kan det ha ett samband med att de eleverna i Fröjds undersökningsgrupp var barn under den period då andelen läsande barn minskade? Möjligtvis kan det också ha att göra med det som Kåreland (2001: 18) skriver, att föräldrar ägnar allt mindre tid till att läsa för sina barn. Hesslind (1999: 54) menar att dagens samhälle kräver att man kan uttrycka sig i tal och skrift. Vidare tycker han sig se att barn blir sämre på att använda språket och främst gäller det arbetarklassens barn och invandrabarn. Vad vi kom fram till i vår undersökning var att man läste ungefär lika mycket för barnen i det invandrartäta och det invandrglesa området. I båda områdena tilläts även diskussioner i samband med lässtunderna, vilket också kan vara språkutvecklande. Om

det är så som Hesslind säger, tror vi att en anledning till det kan vara att invandrarbarn kanske inte talar svenska i hemmet i samma grad som de barn som har svenska föräldrar.

Angående diskussioner vid högläsning tyckte samtliga respondenter inom förskolorna och skola att det bör tillåtas. Diskussionerna kan enligt dem innebära att man tar upp begrepp som barnen inte förstår och bearbetar barnens funderingar om innehållet. Det som skilde respondenternas svar åt var att de hade olika åsikter om hur och när diskussionen skulle ske. Läraren i resursområdet diskuterade helst med barnen innan lässtunden, men kunde vid behov diskutera känsliga frågor och svåra ord under lässtunden. De tre förskollärarna och läraren i det invandrarglesa området ansåg att diskussioner i styrd form kunde ske under lässtunden. Läraren i det invandratäta området tyckte att lässtunden var vigd för just läsning och diskussioner tilläts endast efteråt. Enligt Pape (2001: 107) är det centrala vid högläsning att göra barnen till aktiva deltagare genom att skapa en dialog. Hon menar att den vuxne måste låta barnen säga vad de vill och att de måste visa intresse för vad barnen säger. Även Chambers (1998: 56) framhåller att det är viktigt att samtala om litteratur som man läser. Han skriver att alla måste känna att det de säger är värt att berättas och menar att barn annars lätt tappat intresse för läsning. Detta kan vi koppla till det sociokulturella perspektivet där lärande uppstår i olika sociala praktiker, i vilka människor samspelar (Carlgren, 1999: 60). Enligt Carlgren (1999: 21) finns speciella språkregler i skolan som får till följd att elever säger det som de tror att läraren vill höra istället för att säga det de egentligen tänker. Chambers (1987: 155) skriver att diskussion kring en läsoplevelse också är en fenomenologisk händelse, eftersom man utgår från sin erfarenhet då man uttrycker sig.

Något vi själva tycker är lite svårt är hur man som lärare kan leda diskussioner om böcker. Tuomela (i Claesdotter, 2004a: 25) menar att den vuxne kan ställa frågor som "Varför?", "Hur kommer det sig?" eller "Vad beror det på?" för att få igång diskussion med barn. Chambers (1998: 56) säger att det är lättare att få barn att sluta prata än att få dem att börja. Han menar att man ska vara försiktig med att använda frågan "Varför?" då ordet har en aggressiv och förhörsliknande klang och kan hindra barns vilja att uttrycka sina tankar. Vi kan till viss del hålla med Chambers om att frågan "Varför?" kan vara hämmande då barn ska yttra sina funderingar, men samtidigt tror vi att det kan leda till diskussion med eftertanke. Det beror antagligen på hur och när man ställer frågan och vilket tonläge den ställs i.

Vi anser att det är bra att samtliga av de intervjuade tillåter diskussioner vid läsning, eftersom vi i enlighet med det sociokulturella perspektivet tror att människan lär i interaktion med andra. Vi finner det också intressant att de tre förskollärarna tyckte att man kunde tillåta diskussioner under lässtunden, medan två av lärarna helst ville att man diskuterade innan och efter lässtunden. Kan det vara så att man i förskolan har en mer tillåtande syn på öppna samtal och diskussioner? Har man kanske i skolan ett mer traditionellt auktoritärt arbetssätt där elever förväntas vara tysta och räcka upp handen om de vill säga något? Detta är ingenting som vi kan besvara enbart med hjälp av de intervjuer vi gjort och vi kan inte heller säga att det alltid förhåller sig på ett visst sätt i exempelvis skolan. Vi tror dock att man i förskolan överlag har en mer öppen attityd och ser förutsättningar för lärande i fler situationer än vad man gör i skolan. Elever i klassen där läraren inte tillåter diskussioner under lässtunden, kan gå miste om flera lärandesituationer som kan uppstå då elever spontant får uttrycka sina tankar, kunskaper och åsikter.

Enligt grundskolans kursplan för svenska (Skolverket, 2000) bör arbetet med litteratur tillfredsställa elevers behov av att uttrycka sina tankar och känslor. Alla de vi har intervjuat ser barnlitteratur som ett bra hjälpmedel för att bearbeta olika händelser. Samtliga använder

endast barnlitteratur för detta ändamål vid behov. Två av respondenterna uttryckte att de inte ville väcka känslomässiga tankar i onödan hos barn som inte är mogna för det. Vi tror att de flesta som arbetar med barn tänker på detta sätt. Vi tycker att det är en sund tanke att inte lasta barn med tung information som inte är relevant för deras livssituation. Om det skulle inträffa något som påverkar barnens liv och skapar tankar hos dem, tror vi att exempelvis barnlitteraturen har mycket att erbjuda för att på ett bra och tydligt sätt bearbeta detta. Lindö (2002: 144) menar att barn blir bekanta med livsfrågor, såsom kärlek, hat, skuld, ansvar, liv och död då de får lyssna på sagor. Enligt Kårland (2001: 18) finns det idag ett stort utbud av barnlitteratur som gör att man lätt kan hitta böcker som ger barn nya upplevelser och kan hjälpa dem att lära känna sin vardag och sig själva. Förskolläraren i resursområdet sa att hon tyckte att *Alfons Åberg*-böckerna är bra för barn, eftersom de tar upp många olika saker på barns nivå. Hon sa vidare att de taktila böcker de har på avdelningen har hjälpt dem att komma närmare ett av deras funktionshindrade barn. På förskolan i det invandrarglesa området finns Welthuijs bokserie om *Grodan*, som på ett enkelt och roligt sätt skildrar bland annat kärlek, vänskap, främlingsfientlighet och sorg. Läraren i F2-klassen i resursområdet sa att hon inte visste om det finns litteratur i klassrummet som kunde användas vid bearbetning av händelser. Vi tycker att det är anmärkningsvärt att hon inte har någon inblick i den litteratur som finns i den verksamhet där hon arbetar.

Rimsten-Nilsson (1981: 145) skriver att litteratursamtal med barn kan leda till diskussion om till exempel Gud, rätt och orätt, rikedom och fattigdom eller människors skilda livsvillkor. Hon menar att om man som vuxen leder en sådan diskussion bör man ha en genomtänkt åsikt själv. Förskolläraren på resursavdelningen önskade att de själva hann läsa igenom högläsningböckerna innan de läser dem för barnen. Då hade de inte behövt retuschera text och innehåll i läsandets stund. Enligt Ekström och Isaksson (1997: 43) måste den vuxne läsa boken i förväg, för att ha ett försprång om innehållet är kusligt, roligt eller känslomässigt starkt. Vi tycker också att detta vore det ultimata, men av erfarenhet vet vi att tiden är så pass begränsad att man som förskollärare eller lärare inte hinner läsa alla de böcker som finns i verksamheterna.

När vi frågade respondenterna om de utgick från någon eller några speciella teorier i arbetet med barnlitteratur fick vi för alla intervjuade förklara vad vi menade med frågan. Vi gav då det sociokulturella perspektivet som ett exempel, men ändå var det ingen som ansåg sig arbeta utifrån någon uttalad teori. Det var flera av de intervjuade som sa att de har mycket fakta och teorier med sig men att de arbetar utefter det som de märkt fungerar. Även om respondenterna inte hade någon uttalad teori som de arbetar efter så påpekade alla att de trodde att läsning av barnlitteratur har stor betydelse för barns språkutveckling. Vi uppfattade att det var en av de intervjuades viktigaste grundtankar och vi tror att många olika teorier skapar en slags helhet i deras arbetssätt.

Samtliga intervjuade ansåg som sagt att barnlitteratur är betydelsefullt för barns språkutveckling. Förskollärarna tycker att barnlitteratur är ett bra redskap då barn kan komma i kontakt med skriftspråk och därmed skapa ett intresse för ord och läsning. Lärarna verkar vara mer inriktade på att använda litteratur som ett medel för att lära barn läsa och skriva. Enligt det sociokulturella perspektivet är böcker artefakter som människan använder då hon tänker och verkar i det dagliga livet (Säljö, Schoultz & Wyndhamn, 1999: 156). Simonsson (2004: 13) skriver att boken bär på kulturarv, kunskaper och språk med mera, samtidigt som den är ett pedagogiskt redskap som används för att föra vidare kunskap. Forsling och Högberg (Myndigheten för skolutveckling, 2004: 21) skriver att när barn får lyssna på en berättelse lär de sig hur språket är uppbyggt och hur det låter, samtidigt som de upptäcker retoriska grepp.

Rimsten-Nilsson (1981: 25, 27) menar att då barn får lyssna på språk genom böcker får de ta del av språkets uppbyggnad, vilket gynnar deras fortsatta språkutveckling. Vidare säger hon att barnlitteratur kan ge barn anledning att prata, vilket innebär att de får träna på att använda det språk de redan har samtidigt som deras ordförråd utvidgas. Läraren i det invandrarglesa området använder sig gärna av rim- och ramsböcker eftersom hon anser att de innehåller språkuppbyggnad, upprepning och andra språkliga knep som kan utveckla elevers språk. Vi tror att det är viktigt att stimulera barns intresse för läsning genom att ge dem möjlighet att använda lättlästa, underhållande och lockande böcker oavsett ålder. Läraren i den invandratäta verksamheten använde sig inte av traditionella läseböcker utan gav eleverna mer vanliga och lättlästa böcker. Hon ansåg att det är bättre att barn får känna sig stolta över att ha läst ut en hel bok än att behöva kämpa sig igenom en svår och tjock bok. Vi tror att detta kan öka barns självkänsla och självförtroende och få dem att känna att det är roligt att läsa.

De flesta verksamheter som vi besökt blir inbjudna till olika aktiviteter på bibliotek i deras närområde, men intresset från respondenterna är dock varierande. Lärarna i det invandrarglesa och i det invandratäta området och förskolläraren i resursområdet utnyttjar de tjänster och utbud som biblioteken erbjuder. Förskolan i resursområdet är dock den enda av verksamheterna som regelbundet besöker biblioteken. Förskolan i det invandrarglesa området har också ett gott samarbete med bibliotek, men de medger att de periodvis utnyttjar det dåligt. Förskolläraren i det invandratäta området anser inte att de har något behov av att gå till biblioteket för att låna böcker, men däremot går de dit för att lyssna på sagostunder. F2-klassen i resursområdet varken samarbetar med eller besöker bibliotek med barnen, eftersom läraren inte har något intresse av det. När biblioteken erbjuder förskolorna och skolorna olika aktiviteter tycker vi att det är synd att verksamheterna inte drar nytta av det i högre grad än vad de gör. Eftersom bibliotekens tjänster oftast är kostnadsfria anser vi att de som har ett närbeläget bibliotek inte har någon anledning att låta bli att gå dit. Vi är medvetna om att det är lättare för förskolorna att hitta tider som passar för att gå till bibliotek, än vad det är för skolorna som är mer bundna av schema som ska följas. Av erfarenhet vet vi emellertid att bibliotekens inbjudningar för det mesta kommer relativt lång tid i förväg, så att förskolor och skolor skulle kunna planera in besöken i god tid. Enligt bibliotekslagen ska biblioteken främja intresset för litteratur och stimulera barns språk och läsning (Myndigheten för skolutveckling, 2004: 56). Vad vi har förstått av de intervjuade så verkar bibliotekarierna vara angelägna om att hålla samarbetet vid liv. I Lpfö 98 (Läraryrket, 2001: 32) och i kursplanen för svenska (Skolverket, 2000) framhålls vikten av att barn får ta aktiv del av det lokala kulturutbud som erbjuds.

Förskolläraren i det invandrarglesa området sa att de är medvetna om att de borde gå till biblioteket oftare för att minska risken att det stängs för gott. Ekström och Isaksson (1997: 89) menar att politiker och administratörer inte verkar ha förståelse för vad böcker och bibliotek betyder för barn, vilket har medfört att flera bibliotek har stängts eller att öppettider har begränsats. Detta har bidragit till att det blivit svårare för barn att besöka bibliotek och därmed har också antalet lån av böcker minskat. Vi anser att det vore bra om alla som arbetar inom förskola och skola insåg vilken betydelse deras besök har för bibliotekens framtid.

Under våra intervjutillfällen tror vi att förskollärarna och lärarna på ett positivt sätt fick reflektera över hur deras verksamhet fungerar och varför de arbetar på ett visst sätt när det gäller barnlitteratur. Förhoppningsvis väckte våra frågor tankar hos dem som eventuellt kan leda till att de prövar att arbeta på olika sätt. Vi tror att våra intervjuer kanske kan ha påverkat respondenterna och ett exempel på det är förskolläraren i resursområdet som sa att den multihandikappade pojken hädanefter skulle få vara delaktig i val av bok, vilket han inte fått

vara tidigare. Vi hoppas att de vi intervjuat och andra vuxna som läser detta arbete får en inblick i hur viktigt det är att låta barn ta del av barnlitteratur och att de också förmedlar detta vidare. Om alla vuxna är medvetna om barnlitteraturens betydelse för barns sociala och språkliga utveckling, tror vi att intresset för litteratur och därmed även läsförmågan hos barn och unga kan öka. Vi önskar att barnlitteratur får ta större del i barns vardag och att alla barn får känna lika stor lycka och förväntan som Astrid Lindgren (1984: 10), då de öppnar en ny bok.

6.1. DISKUSSIONSSAMMANFATTNING

Om vi utgår från vår första frågeställning om vilken litteratur som finns tillgänglig i de olika verksamheterna fann vi vissa skillnader. Vi såg till exempel att det i förskolorna inte fanns ABC-böcker och att de i skolorna inte hade pekböcker. Detta anser vi vara en naturlig skillnad då pekböcker oftast är lämpade för yngre barn och ABC-böcker passar bättre för de som lär sig att läsa och skriva. Överlag var barnlitteraturen likvärdig då bilderböcker var den vanligaste kategorin i både förskola och skola, men vi kunde se en del skillnader mellan våra olika områden. Exempelvis fanns det i den invandrartäta skolan litteratur som skildrar olika kulturer och länder, vilket det inte fanns i de andra skolorna. På förskolan i resursområdet fanns det, till skillnad från de andra förskolorna, taktila böcker som främst är ämnade för barn i behov av särskilt stöd. Enligt Nettervik (2002: 89-91) är *Alfons Åberg*, *Milla*, *Bill och Bolla*, *Pettson och Findus* och *Mamma Mu* några av dagens mest populära barnböcker och detta var också böcker som vi fann ute i verksamheterna.

Angående barnlitteraturens tillgänglighet för barnen observerade vi att böckerna var tillgängliga i det invandrartäta och det invandrarglesa området. I resursområdet var den till viss del undanlagd på grund av att de vuxna i det ena fallet var rädda om böckerna och i det andra fallet att de inte hade tänkt på att göra den tillgänglig för barnen. Lindö (2002: 134) menar att böcker ska vara placerade i barns ögonhöjd för att locka till utforskande.

När det gäller vår andra frågeställning om hur barnlitteratur används fann vi att man i alla verksamheter läste högt för barnen. Simonsson (2004: 15) menar att pedagoger ser barnlitteratur som ett redskap bland annat för att utveckla barns språk och fantasi, bearbeta ämnen och frågor eller för att ge en stunds avkoppling eller underhållning. Överlag tyckte de intervjuade att barnlitteratur kan vara ett bra hjälpmedel för att bearbeta händelser, men det används oftast bara vid situationer då de anser att det behövs. Vi tycker att det är bra att man använder barnlitteratur för att få barn att reflektera, men att man ska tänka på att inte väcka svåra frågor hos någon som inte är redo för det.

Alla respondenter tillät diskussion i styrd form i samband med högläsning, men vid olika tillfällen. Vi håller med Chambers (1998: 56) som anser att det är betydelsefullt att samtala om den litteratur man läser eftersom det ger möjlighet att sätta sig in i hur andra tänker och känner. Chambers (1987: 155) anser även att boksamtal är en fenomenologisk händelse eftersom man utgår från sin erfarenhet. Flertalet av de intervjuade sa att de uppmuntrar föräldrar att läsa högt för sina barn, vilket är något som också Björk och Liberg (2005: 89) bland andra framhåller vikten av.

Vår tredje frågeställning handlar om huruvida förskollärarna och lärarna har någon grundtanke i användandet av barnlitteratur. Ingen av respondenterna arbetar utifrån någon

uttalad teori, men vi fick uppfattningen om att deras arbete med barnlitteratur bygger på dess betydelse för barns språkutveckling. Vi tror att de både medvetet och omedvetet använder sig av många olika teorier som skapar en slags helhet i deras arbetssätt.

Vi vill påpeka att vi med denna undersökning inte kan dra några generella slutsatser. Resultatet bygger endast på intervjusvar från tre förskollärare och tre lärare verksamma i tre olika områden. Vi är medvetna om att endast två respondenter från ett område inte kan representera alla i det området. Vår förhoppning är dock att vår undersökning har fått de intervjuade att reflektera över hur de arbetar, vilket kan ha fått positiva konsekvenser för arbetet i deras verksamheter. Vi tycker att många av de intervjuade arbetar med barnlitteratur på ett genomtänkt och bra sätt, men vi tror att det är en fördel att emellanåt få reflektera och försöka se saker ur andra perspektiv. Avslutningsvis vill vi säga att vi genom vår undersökning och arbetsprocess har fått goda och praktiska argument till varför barnlitteratur är viktig. Den referenslitteratur vi läst och de intervjusvar vi fått har gett oss rika kunskaper som kommer att vara användbara för oss i vårt kommande yrkesliv.

7. REFERENSLISTA

- Abrahamsson, Anna & Filipson, Leni (2003). *Barnbarometern 2002/2003*. www.mms.se/ovrapp/Barnbarometern%2002-03.doc (Hämtat 2005-11-17).
- Bengtsson, Jan (1998). *Fenomenologiska utflykter. Människa och vetenskap ur ett livsvärldsperspektiv*. Göteborg: Daidalos.
- Bergstrand, Ulla (1985). "Det var en gång- om mötet mellan sagan och bilderboken" i Hallberg, Kristin & Westin, Boel (red.), *I bilderbokens värld 1880-1980* (s.143-163). Stockholm: Liber.
- Björk, Maj & Liberg, Caroline (2005) *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Busk, Yvonne (2003). *Rinkebyskolan- Framtidstro - ledarskap – helhetssyn*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Carlgren, Ingrid (Red.). (1999). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Chambers, Aidan (1987). *Om böcker*. Stockholm: Nordstedts.
- Chambers, Aidan (1998). *Böcker inom oss – om boksamtal*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Claesdotter, Annika (2004a). Vardagsprat bättre än språkstund. *Förskolan*, 2, 24-25.
- Claesdotter, Annika (2004b). Tecken och sagor för svenskans skull. *Förskolan*, 10, 31-32.
- Claesdotter, Annika (2005). Miljön sänder budskap. *Förskolan*, 6, 35.
- Dorbell, Katarina (2005). *Barnens bibliotek - Jag kan också läsa*. www.barnensbibliotek.se/hkp/appelhylla.htm (Hämtat 2005-11-13).
- Doverborg, Elisabet & Pramling Samuelsson, Ingrid (1999). *Mångfaldens pedagogiska möjligheter*. Stockholm: Liber.
- Dysthe, Olga (Red.). (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Ekström, Susanna & Isaksson, Britt (1997). *Bildglädje och läslust*. Stockholm: En bok för alla.
- Forsling, Karin & Högberg Lasse (2004). "Det var en (lär)gång – berättelsen om att mötas i berättandet" i Myndigheten för skolutveckling. *LekaSpråkaLära* (s.17-35). Stockholm: Liber.
- Fox, Mem (2004). *Läsa högt – En bok om högläsningens förtrollande verkan*. Ystad: Kabusa Böcker.
- Fröjd, Per (2002). *Wittingmetoden har blivit komplett. Metodkontakt: Kvartalsblad för information och fortbildning*. 4, 2-16.
- Fröjd, Per (2005). *Att läsa och förstå svenska – Läsförmågan i årskurs 9 i Borås 2000-2002*. Göteborg: Institutionen för svenska språket.
- Hellsing, Lennart (1999). *Tankar om barnlitteraturen* (2: a rev upplagan). Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Hesslind, Lars (1999). *Samtal med en kakelvägg- vårt dagliga språk* (7: e upplagan). Göteborg: Tre Böcker.

Hill, Margreth (1995). *Invandrarbarns möjligheter – Om kunskapsutveckling och språkutveckling i förskola och skola*. Göteborg: Göteborgs universitet, institutionen för pedagogik.

Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (1999). *Etikregler för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2: a rev upplagan). <http://kursportal.student.gu.se/data/LAU350ht05/Kursmoment/hsetikregler.pdf> (Hämtat 2005-11-23).

Håkansson, Gisela (1998). *Språkinläring hos barn*. Lund: Studentlitteratur.

Håkansson, Maith (2001). Barnbokens invandrare har alltid svarta ögon och glänsande hår. *Skolvärlden*, 14, 29.

Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2001). *Examensarbetet i lärarutbildningen – Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget.

Johansson, Eva (2003). *Möten för lärande- Pedagogisk verksamhet för de yngsta barnen i förskolan*. Stockholm: Statens skolverk.

Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Kåreland, Lena (2001). *Möte med barnboken – Linjer och utveckling i svensk barn- och ungdomslitteratur* (2: a rev upplagan). Stockholm: Natur & Kultur.

Lannvik Duregård, Maria (2004). "Varma böcker" saknas i de svenska klassrummen. *Lärarnas Tidning*, 9, 36.

Lindgren, Astrid (1945). *Pippi Långstrump*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Lindgren, Astrid (1984). "Det var bredd över min läsning vill jag påstå" i Holm, Annika & Widerberg, Siv (red.), *Barndomens böcker: Barnboks författarnas litteraturhistoria* (s. 9-12). Stockholm: Gidlund.

Lindö, Rigmor (2002). *Det gränslösa språkrummet. Om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv* (2: a rev upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Lundberg, Ingvar (1998). *Ett sätt att närma sig en definition av dyslexi*. http://www.ki.se/dyslexi/ett_satt_att.doc (Hämtat 2005-11-07).

Läraryrket (2001). *Lärarens handbok*. Stockholm: Läraryrket.

Nationalencyklopedin (2005) *Barnlitteratur*. www.ne.se (Hämtat 2005-11-04).

Nationalencyklopedin (2005) *Mångkulturell*. www.ne.se (Hämtat 2005-11-10).

Nedenstam, Britt & Wedenmark, Christina (2003). *Vi vill också läsa! Lästips för barn med utvecklingsstörning* (2: a rev upplagan). Lund: Bibliotekstjänst.

Nettervik, Ingrid (2002). *I barnbokens värld* (2: a upplagan). Malmö: Gleerups.

Nikolajeva, Maria (2004). *Barnbokens byggklossar* (2: a rev upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Oliver Keene, Ellin & Zimmermann, Susan (2003). *Tankens mosaik – Om mötet mellan text och läsare*. Göteborg: Daidalos.

Pape, Kari (2001). *Social kompetens i förskolan – att bygga broar mellan teori och praktik*. Stockholm: Liber.

- Patel, Runa & Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder - att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan Sonja (1999). *Lärandets grogrund- perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan*. Lund: Studentlitteratur.
- Rimsten – Nilsson, Kerstin (1981). *Barnböcker och läslust*. Göteborg: Stegeland.
- Risberg Stameus, Angelica (2005, 21 februari). Bilderboken renodlas för blinda barn. *Svenska Dagbladet*, s 54.
- Roth, Hans Ingvar (1998). *Den mångkulturella parken – om värdegemenskap i skola och samhälle*. Stockholm: Statens Skolverk.
- Rydsjö, Kerstin (2004). ”Barnbiblioteket möter förskolan” i Myndigheten för skolutveckling. *LekaSpråkaLära* (s. 55-74). Stockholm: Liber.
- Selberg, Gunvor (2001). *Främja elevers lärande genom elevinflytande*. Lund: Studentlitteratur.
- Simonsson, Maria (2004). *Bilderboken i förskolan – en utgångspunkt för samspel*. Linköping: Tema Barn.
- Skolverket (2000). *Kursplan för svenska i grundskolan*. <http://www.skolverket.se> Hämtat (2005-11-12).
- Smith, Frank (2000). *Läsning* (3: e rev upplagan). Stockholm: Liber.
- Svensson, Ann-Katrin (2005). *Språkglädje – Språklekar i förskola och skola* (2: a upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger, Schoultz, Jan & Wyndhamn, Jan (1999). ”Artefakter som tankestötta – Barns förståelse av astronomiska begrepp i ett sociokulturellt perspektiv” i Carlgren, Ingrid (red.), *Miljöer för lärande* (s. 155-181). Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Söderbergh, Ragnhild (Red.). (1997). *Från joller till läsning och skrivning*. Malmö: Gleerups.
- Wallström, Catharina (2004). Helhetssyn på språket. *Förskolan*, 2, 35 – 37.

7.1. SKÖNLITTERATUR

- Andersen, Hans Christian (2005). *Den fula Ankungen*. Malmö: Richter.
- Bergström, Gunilla (1972-). *Alfons Åberg*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Bergström, Gunilla (1979-). *Bill och Bolla*. Stockholm: En bok för alla.
- Bergström, Gunilla (1991-). *Milla*. Stockholm: Eriksson & Lindgren.
- Defoe, Daniel (1994). *Robinson Crusoe*. Stockholm: Bonnier Carlsen.
- Fitinghoff, Laura (1983). *Barnen ifrån Frostmoffället*. Stockholm: B. Wahlström.
- Hey, Johan Wilhelm (1851). *Barnet från waggan till skolan*.

- Holm, Annika (1981). *Plats för Vanna*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Lindgren, Astrid (1945). *Pippi Långstrump*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Lindgren, Astrid (1963). *Emil i Lönneberga*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Lindgren, Astrid (1961). *Lotta på Bråkmakargatan*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Nilsson, Ulf (2002). *Adjö Herr Muffin*. Stockholm: Bonnier Carlsen.
- Nordqvist, Sven (1993-). *Pettson och Findus*. Bromma: Opal.
- Stenberg – Masolle, Aina (1925). *Askungen*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Swift, Jonathan (1991). *Gullivers resor*. Stockholm: Forum.
- Wieslander, Jujja & Tomas (1993-). *Mamma Mu*. Stockholm: Natur och Kultur.

INTERVJUFRÅGOR

1. Vad tycker ni är viktigt med barnlitteratur?
2. Läser ni för barnen?
3. När läser ni för barnen? Har ni fasta tider eller läser ni spontant?
4. Utifrån vilka kriterier väljer ni barnlitteratur vid högläsning?
5. Har barnen inflytande vid val av bok vid högläsning?
Om ett barn inte kan vara delaktig i val av bok, på grund av till exempel ålder, funktionshinder eller språksvårigheter, hur tänker ni då?
6. Tillåts diskussioner i samband med högläsning?
7. Använder ni barnlitteratur för diskussion och bearbetning av olika händelser och företeelser, som till exempel dödsfall, bråk, utanförskap, funktionshinder, skilsmässor, flytt, invandring, högtider eller att få ett syskon.
8. Finns det något samarbete mellan er och bibliotek?
Hur ofta går ni till bibliotek med barnen?
Hur stort inflytande har barnen när ni lånar böcker på bibliotek?
Utifrån vilka kriterier väljer ni barnlitteratur vid biblioteksbesök?
9. Hur förhåller ni er till barnlitteratur som hjälpmedel vid språkutveckling?
10. Har vårdnadshavarna något inflytande i fråga om vilka böcker som används samt hur de används i verksamheten? Hur uppmuntras det i så fall?
11. Uppmuntrar ni vårdnadshavarna till högläsning för barnen hemma?
12. Uppmuntrar ni vårdnadshavarna med invandrarbakgrund till högläsning med barnens modersmål?
13. Utifrån vilken/vilka teorier arbetar ni när det gäller barnlitteratur?
14. Hur har ni utformat och anpassat miljön vid högläsning respektive tystläsning?
Vad har ni för tanke bakom placeringen av barnlitteratur i lokalen?